

صحيفة التربية

السنة الخامسة والعشرون نوفمبر ١٩٧٢ العدد الأول

في هذا العدد

- كلمة المحرر :
اصلاح التعليم في مصر : الدكتور يوسف صلاح الدين قطب
- الاتجاهات الجديدة في السياسة التعليمية : الأستاذ علي عبد الرازق
- الخبرات الهادفة المباشرة : الدكتور ابراهيم عصمت مطاوع
- مفاهيم حول الرؤية الابتكارية والجمهور : الدكتور محمود البسيوني
- الأمان والتربية الأمانية : الدكتور ابراهيم بسيوني عميره
- برنامج العلوم الطبيعية (٢) : الدكتور أحمد فؤاد عبد الجواد
- توقعات الآباء والمدرسين وأثرها في التحصيل الدراسي للتلاميذ : الدكتور صلاح الدين جوهر
- التفسير النفسي للاتجاهات العلمية : الأستاذ لطفى بركات أحمد
- دراسة ميدانية لبعض المتغيرات المرتبطة بالتفكير الناقد عند طالبات المرحلة الثانوية : د. يحيى حامد هندام : د. جابر عبد الحميد جابر

تصدرها : رابطة خريجي معاهد وكليات التربية

صَحِيفَةُ التَّرْبِيَةِ

تصدرها رابطة خريجي معاهد وكليات التربية

١٣ ميدان التحرير بالقاهرة - ت ٦٨٦ ٧٠

رئيس التحرير : الأستاذ الدكتور يوسف صلاح الدين قطب

سكرتير التحرير : الأستاذ الدكتور إبراهيم عصمت مطاوع

هيئة التحرير

الأستاذة زينب محرز	الدكتور محمود البسيوني
الدكتور محمد إبراهيم كاظم	الدكتور حسين سليمان قوره
الدكتور محمد منير حسونة	الدكتور محمد محمد فضالي
الأستاذ محمود النبوي الشال	الدكتور محمود أحمد شوق
الأستاذ محمود عيد عربان	

- الاشتراك السنوي : -
- ٨٤ قرشا لعضوية الرابطة
- والصحيفة .
- ٦٠ قرشا للصحيفة فقط .
- ٤٠ قرشا للطلبة .
- ٧٥ قرشا خارج الجمهورية

- تنشر الآراء العلمية والتربوية على مسئولية أصحابها .
- جميع حقوق النشر محفوظة للرابطة .
- تنشر الصحيفة المقالات والبحوث التي تعالج شئون التربية والتعليم .
- ترسل المقالات والمكاتبات باسم رئيس التحرير بمقر الرابطة .

تصدر أربعة أعداد في السنة

في أوائل كل من شهر : نوفمبر - يناير - مارس - مايو

صحيفة التربية

السنة الخامسة والعشرون نوفمبر ١٩٧٢ العدد الأول

في هذا العدد

- كلمة المحرر
اصلاح التعليم في مصر : الدكتور يوسف صلاح الدين قطب
- الاتجاهات الجديدة في السياسة التعليمية : الأستاذ علي عبد الرازق
- الخبرات الهادفة المباشرة : الدكتور ابراهيم عصمت مطاوع
- مفاهيم حول الرؤية الابتكارية و لجمهور : الدكتور محمود البسيوني
- الأمان والتربية الأمانية : الدكتور ابراهيم بسيوني عميره
- برنامج العلوم الطبيعية (٢) : الدكتور أحمد فؤاد عبد الجواد
- توقعات الآباء والمدرسين وأثرها في التحصيل الدراسي للتلاميذ : الدكتور صلاح الدين جوهر
- التفسير النفسي للاتجاهات العلمية : الأستاذ لطفى بركات أحمد
- دراسة ميدانية لبعض المتغيرات المرتبطة بالتفكير الناقد عند طالبات المرحلة الثانوية : د. يعنى حامد هندام
: د. جابر عبد الحميد جابر

تصدرها : رابطة خريجي معاهد وكليات التربية

كلمة المحرر

٢- إصلاح التعليم في مصر

حاجتنا إلى نظرة جديدة إلى الإصلاح

للاستاذ الدكتور يوسف صلاح الدين قطب
رئيس التحرير

تناولنا في العدد الماضي مشكلة اصلاح التعليم في مصر وأوضحنا حاجتنا الى اعادة النظر في أوضاع التعليم وأهدافه ومحتواه وأيضاً في وسائله وإدارته وتمويله . وذكرنا أن عملية اصلاح التعليم وتطويره تتطلب منا عدم التقيد بالأساليب التقليدية حينما تكون هذه الأساليب معوقة للتقدم أو غير ملائمة للعصر الحاضر وهو عصر ديمقراطية التعليم وفتح بابيه أمام كل من يطلبه .

وسنحاول الآن أن نلقى بنظرة سريعة الى مفهوم الاصلاح وكيف أن بعض الأساليب التقليدية تعجز عن تحقيق أهدافه مما يلجئنا الى البحث عن وسائل أخرى .

فالمقصود من اصلاح التعليم هو أن نجعل منه أداة فعالة لتنمية الانسان في وطننا . وتنمية الانسان هنا يقصد بها اثرات حياته في جميع نواحيها الروحية والمادية عن طريق رفع كفاية الأفراد للعمل والابتكار والابداع والاسهام الفعال في تكوين مجتمع يقوم على نظم اقتصادية وسياسية واجتماعية سليمة ، كما تتطلب أيضاً زيادة قدرة الأفراد على حسن استغلال ثرواتها الطبيعية بتطبيق الأساليب الحديثة في العلم والتكنولوجيا . وبذلك يكون اصلاح التعليم هو الوسيلة التي ننقل بها دولتنا من دولة متخلفة نامية الى دولة عصرية متقدمة .

والآن ما الذي تتطلبه هذه النظرة الى التعليم من أوجه الاصلاح ؟

أولاً : ان أول ما يخطر على البال هو أن يكون التعليم حقاً بل وواجباً على كل فرد من أفراد المجتمع ، لا أن يكون مقتصرًا على فئة محدودة منه . ورغم أن هذا المبدأ قد أصبح الآن من المسلمات التي لا تحتاج الى إيضاح ، الا أن من المؤسف حقاً أننا لم نتمكن الى الآن من تحقيقه رغم شدة اقتناع المسؤولين على كافة المستويات بضرورة تطبيق هذا المبدأ فما زال الى الآن أكثر من ٢٠٪ من الأطفال لا يدخلون أي نوع من أنواع المدارس على الاطلاق وإذا استمر التوسع في التعليم بنفس معدلات التوسع في السنوات العشر الماضية فإن الأمل في أن يشمل التعليم المدرسي جميع أبناء الأمة لن يتحقق قبل نصف قرن آخر من الزمان يكون

العالم المتقدم قد قفز فيه قفزة تباعد ما بيننا وبينه بمئتي أخرى من السنين . ثم ان نسبة كبيرة تقدر بأكثر من الثلث من الأطفال الذين يلحقون بالمدارس يتركونها دون الافادة من التعليم فيها أية فائدة تذكر وقد يكون السبب في هذه النسبة العالية من التسرب راجعا الى ظروف الآباء الاقتصادية أو الى شعور سائد بينهم بعدم وجود جدوى مباشرة من هذا التعليم المدرسي التقليدي . والخلاصة أنه فيما يتعلق بمبدأ تعميم التعليم المدرسي فان من الواضح أن ذلك لا يشمل الا أقل من نصف المجتمع في الوقت الذي يتطلب فيه الاصلاح أن يكون التعليم شاملا لجميع أبناء الوطن الصغار منهم والكبار وألا يكون مقتصرا على فئة محدودة منهم .

فهل نستمر في استخدام الأساليب التي درجنا عليها في التخطيط للتوسع في التعليم ومحو الأمية وغير ذلك من جوانب الاصلاح ونحن نعلم انها لن تسعفنا في تحقيق أهدافنا ؟ أم يجب أن نبحث عن استراتيجيات جديدة لتحقيق هذا الاصلاح

ثانيا : وحتى العدد المحدود الذي تتاح له فرصة تلقي التعليم المدرسي في المرحلة الابتدائية حتى نهايتها والعدد الأقل الذي يكمل تعليمه في المراحل التالية لتلك المرحلة ، هل يستطيع هذا العدد المحدود فعلا بما تلقاه من معلومات ومعارف في عدد قليل من السنين أن يسهم اسهاما فعالا في اقامة مجتمعة على أحدث النظم الاقتصادية والسياسية والاجتماعية وأن يتمكن من استغلال الثروة الطبيعية المتاحة له استغلالا مستثمرا ؟ ان اصلاح التعليم اذا قصد به تنمية الانسان والبروة البشرية فيجب أن ندرك أن هذه العملية تتطلب أن يكون التعليم عملية مستمرة طول الحياة تبدأ قبل سن المدرسة وتستمر خلال سنوات الدراسة

الأمر الأول : أن يراعى في اصلاح التعليم النظر الى جميع مجالات العمل في حياة الفرد على أنها أيضا لتعليمه شيئا جديدا من حيث المعلومات أو اكتساب المهارات أو تكوين الاتجاهات وأن ننظر الى البيت ومن فيه من آباء والى المصنع ومن فيه من قيادات والمزرعة وما فيها من خبرة علمية والى كل مجال آخر من مجالات الحياة على أنه مدرسة يتعلم الفرد فيها دائما شيئا جديدا . وهذا بطبيعة الحال يلقي تركيزا كبيرا في عملية اصلاح التعليم على تعليم الكبار بدلا من جعل التركيز كما هو في الوضع الراهن على تعليم الصغار في سن محددة . وواضح أن مفهوم تعليم الكبار هنا لا يقتصر على محو الأمية فقط ولكنه يشمل تثقيف الآباء كآباء والرفع المستمر لمستوى الكفاية بين جميع الأفراد العاملين حتى بين أرباب المهن الرفيعة ولعل هذه الفئة الأخيرة أكثر ادراكا لأهمية التعليم المستمر مدى الحياة في عصر التقدم العلمي السريع .

الأمر الثاني : الذي يجب مراعاته في هذا الشأن في اصلاح التعليم هو أن يمكن التعليم الأفراد من التعليم الذاتي فيستطيع الفرد بما يتهيأ له من مصادر

فة واكتساب المهارات أن يعلم نفسه بنفسه قدر الامكان فيرفع من مس
ن والمهني ويربط حياته بالتغيرات السريعة الحادثة في مجتمعه بقصد
لتكيف ومزيد من القدرة على الاسهام الفعال في حياة المجتمع و
ج .

والخلاصة هنا أيضا أنه فيما يتعلق بمدة التعليم فإن اصلاح التعليم ي
ظرة جديدة وهي أن يكون التعليم مستمرا مدى الحياة وأن يمكن الفر
بم الداتى عن طريق الوسائل المختلفة التى تتيحها له السلطات المس
لتعليم والتى لا تقتصر على الأسلوب المدرسى (معلم وتلميذ وفصل)
لتشمل وسائل الاتصال الجماهيرى كالراديو والتليفزيون والص
ليم بالمراسلة والنشرات والكتب وغير ذلك من الوسائل التى تعمل على
بم على أوسع نطاق واتاحته للجميع بأقل النفقات .

الثالث : ان الصعوبات التى أوضحناها فيما سبق فيما يتعلق بتعميم ال
قدرتنا على اعداد الأفراد اعدادا كافيا خلال عدد محدود من س
سة بحيث يصبحون قادرين على النهوض بمجتمعهم يتطلب منا إعادة ا
يوم اصلاح التعليم وثى أساليب هذا الاصلاح فإن التعليم المدرسى باله
نسير عليها فى الوقت الحاضر قد نقلت اليها من الغرب منذ أوائل ا
ع عشر ومنذ ذلك الوقت ونحن لا نكتفى باقتباس الناحية الشكلية فى ت
م ودارته بل ونقتبس أيضا محتوى هذا التعليم انغربي من مناهج و
ر وامتحانات . واذا كان هذا التعليم قد أدى بعض وظائفه من حيث ا
ندودة من أبناء الأمة لتولى الوظائف العامة وتزويد مجالات الخدمات والا
محدود من الفنيين ، ألا أن هذا اللون من التعليم قد عجز أو عجزت موا
مله تعليميا للمجتمع كل المجتمع وهو ما تتطلبه ظروفنا الحالية لتكوين المج
م والدولة العصرية وهى ظروف تختلف عن ظروفنا فى القرن ا
صف الأول من هذا القرن حينما كنا نقبل من نتائج التعليم المد
نستطيع قبوله اليوم الا اذا سلطنا ببقايا دولة متخلفة يزداد تخلفها
المتقدم عاما بعد عام .

إذا كنا كدولة نامية تعجز مواردنا عن حل المشكلات التعليمية فى المدا
ة عن نقص الامكانيات المادية والبشرية فلا نستطيع أن نوفر المب
هيزت والأدوات التى تستوعب جميع أبناء الأمة ونزود المدارس بالمع
أعدوا اعدادا علميا وتربويا رفيعا وهو ما تستطيعه الدول المت
أمكنها تحقيقه فعلا ، فهل من الحكمة أن نستمر فى اصرارنا على اقتب
الأساليب المدرسية التى فقدت صلاحيتها تحت الظروف الحاضرة ؟

ان ظروف التزايد السريع فى عدد الأطفال ورغبتنا الملحة فى قهر التخلف ومحاربة الاستعمار والصهيونية مع ضعف امكانياتنا المادية والبشرية يقتضى أن نبحث عن أساليب جديدة لتدعيم التعليم المدرسى **أولا** عن طريق تحسين نوعية وكيف التعليم فى المدارس . **وثانيا** عن طريق فتح مجالات التعليم للكبار والصغار خارج المدارس على أوسع نطاق ممكن بقصد جعل التعليم أداة لتنمية الثروة البشرية وتمكين الانسان من رفع مستوى حياته فى مجتمعنا وحسن الافادة من ثروتنا الطبيعية .

هذه النظرة السريعة إلى اصلاح التعليم ومفهوم هذا الاصلاح قد تستحق منك أيها القارئ العزيز الى بعض التأمل فى كيفية تطبيقها فى مجتمع مثل مجتمعنا ونحن نرحب بالآراء والاقتراحات والتعليقات التى تصلنا منك حول هذا الموضوع الذى نرجو أن نوالى بحثه فى العدد القادم آن شاء الله بمناسبة ما يدور فى الوقت الحاضر فى مجتمعنا من اهتمام شديد بقضية اصلاح التعليم فى مصر .

واننا لننشر فى هذا العدد محاضرة السيد وزير التربية والتعليم التى ألقىت فى رابطة خريجي معاهد وكليات التربية ، وقد شرح سيادته فيها الاتجاهات الجديدة فى السياسة التعليمية . ولا شك أنها قد كشفت عن هذه الاتجاهات الجديدة وعن سياسة الوزارة التعليمية .

الموسم الثقافي للرابطة

تنظم رابطة خريجي معاهد وكليات التربية موسما ثقافيا كل عام تستضيف فيه رواد الفكر وقادة الرأي في المجالات المختلفة حتى تضيف الى ثقافة الخريجين كل المعارف الجديدة مع الاتجاهات الحديثة في مختلف العلوم والفنون ، وتمكن مداركهم من جميع التيارات العلمية والثقافية والقومية ... ولقد أفتتحت الرابطة موسمها الثقافي للعام الحالى بمحاضرة للسيد الأستاذ على عبد الرازق وزير التربية والتعليم موضوعها « الاتجاهات الجديدة فى السياسة التعليمية ، حيث حفلت الرابطة مساء الاثنين ١٦/١٠/١٩٧٢ بجماهير الخريجين وقادة التربية والتعليم بالوزارة والادارات التعليمية وكانت هذه الحشود تتجمع فى حماس للقاء السيد الوزير ومناقشة قضايا التعليم والمعلمين من قلب مفتوح وفكر واضح صريح ... من السيد الأستاذ وزير التربية والتعليم باعتباره صاحب الفكر الأصيل فى هذه السياسة التعليمية الجديدة ...

ولقد رحب الأستاذ محمود عبد العزيز يوسف رئيس الرابطة بالسيد الوزير فى كلمة افتتاحية قال فيها :

السيد الوزير الكريم الأستاذ على عبد الرازق ...

السيد الوزير الصديق ... صديق هذا الموقع ... صديق المعلمين جميعا ... صديق المعلمين فيما يعيش فى ضمايرهم من أمل ، صديق المعلمين فيما يبتغونه من غاية ، صديق المعلمين فيما يسعون اليه من أهداف ...

صديق المعلمين فيما يتخذ من قرارات حازمة حاسمة ، صديق المعلمين فيما يختار من قيادات أصيلة ... قيادة عميقة الفكر ، عظيمة القدرات ، شامخة الاتجاهات ..

وصداقة المعلمين بمحتواها النقى تعطى البذل الكريم والعطاء السخي ، فالمعلمون من خلال صداقتهم يقدمون حياتهم وفكرهم وجهدهم وكل ما يقدرون عليه وفاء لهذه الصداقة ... يقدمون ذلك عن ايمان واعتزاز لمن يتجاوب معهم بعطاء بعطاء ، وسخاء بسخاء ، وودا بود ، وحبا بحب ، ووفاء بوفاء ...

ومن هنا - سيادة الوزير الصديق - فاننا نقدم لك تحية أصيلة ، تحية خالصة صادقة ، تحية التقدير والاعتزاز ، تحية الايمان والوفاء .. تحية لك للانجازات الكثيرة التى حققتها للتعليم فى الفترة القصيرة التى بدأت بها عهدك الطويل المديد - ان شاء الله - فى وزارة التربية والتعليم ... وأستطيع بمعنى

المسئولية في هذا الموقع أن أركز على اتجاهين أساسيين من هذه الانجازات ،
لأننا هنا نعيش من أجلهما ، ونعمل جادين للوصول الى غاية فيهما ...

الاتجاه الأول : ما أخذت به من اهتمام بالغ بانفكر التربوي ، وانشاءات
لاصول التربية ، وذلك بانشاء المركز القومي للبحوث التربوية ، تنمية لأصول
التربية ، ومجالا للتجارب الرائدة ، ومسايرة للتطور العلمى الحديث في ميادين
التعليم ، وللوصول الى عائد أوفر من الحركة التعليمية ..

وهذا هو منهجنا ورسالتنا ، وأسلوب عملنا في هذه الساحة التى تنتظم
الآلاف من خبراء التربية ..

الاتجاه الثانى : الذى أخذت به هو هذا التعزيز الذى أضفته الى درجات
وكلاء الوزارة ... وكيل أول للوزارة ، وكيل وزارة للمركز القومى للبحوث
التربوية ، وكيل وزارة بحافظة الجيزة .

وهذا جهد مشكور نقابله بالامتنان والتقدير ، وكنا نتمنى ، ولا زلنا نتمنى
أن يمتد هذا الجهد ليشمل قضية المعلمين الأساسية ، قضية تخلفهم المادى
عن جميع أقرانهم في قطاعات الدولة ... رغم أن المعلمين يعطون الكثير في هذا
المجتمع ولا يأخذون شيئا ، بينما غيرهم يعطى أقل منهم ويأخذ كل شئ ، ومع
أنه ما من موقع في هذا البلد الا وفيه أثر لمعلم ، وما من متعلم في هذا البلد
الا وراءه معلم ...

والناس من هنا يتأملون ويعجبون ، والمعلمون يتساءلون ، ويضعون وراء
كل سؤال علامة أسف شديد ...

يتساءل المعلمون : لماذا يظل المعلمون وحدهم أكثر الناس تخلفا
في أجورهم ؟ !!

لماذا تتسع قاعدة الدرجات الكبيرة في الوزارات الأخرى وتقل كثيرا في وزارة
التربية والتعليم ؟ !!

لماذا يتكدر في الدرجة الثالثة سبعة وعشرون ألف معلم تتفاوت سنوات
تخرجهم من دفعة ١٩٣٨ الى دفعة ١٩٥٤ سبع عشر دفعة ؟ !! وقد شاخ في هذه
الدرجة شباب المعلمين !!

ولماذا جميع المديرين العاملين في الوزارات الأخرى بدل تمثيل ولا يأخذ
المدير العام في وزارة التربية والتعليم بدل تمثيل ؟ !!

ولماذا يأخذ أغلب الناس ما يسمونه « بدل طبيعة عمل » ولا يأخذ أحد من المعلمين بدل طبيعة عمل ؟!! هذا البديل الذى وصل هذا العام الى عشرين مليوناً من الجنيهات ؟!!

ولماذا لا ينظر الى المعلمين على أنهم وجه مشرق مصر ، وأنهم ثروة قومية ؟!!

ولماذا لا ينظر الى المعلمين على أنهم قوة مؤثرة ؟!!

ولماذا لا ينظر الى المعلمين على أنهم حركة سياسية رائدة ؟!!

أسئلة كثيرة نطرحها ، ويرتفع من أعماق المعلمين صوت قوى ، صوت نال ، صوت عميق عريق ينادى ٠٠٠ أما آن الأوان لحل قضايانا ؟!!

انسيد الوزير الكريم ٠٠٠

نرحب بك فى الأمسية من ليالىنا الثقافية ، ونضيف هذا المساء من فكر الكثير الى التراث العظيم من الفكر الرائد الذى يتردد صدها فى هذا المكان عبر عشرات السنين ، ونشكر لك الترقيات الأدبية الكثيرة التى نالها رواد الحريجين من وكلاء الوزارة والمديرين العامة وأصحاب الوظائف القيادية فى المواقع المختلفة ، ونحى باسم هذا الموقع جميع هؤلاء الزملاء التى يعيشون معنا على العهد والكفاح والنضال والأمل ٠٠٠

أيها السادة : نرحب بكم ونشكر لكم مشاركتكم لنا الليلة فى افتتاح الموسم الثقافى للرابطة ، ونستهل لقاءنا بمحاضرة السيد الكريم وزير التربية والتعليم ٠٠٠ والسلام عليكم ورحمة الله ٠٠

الإتجاهات الجديدة في السّياسة التّعليميّة

للسيد الأستاذ علي عبد الرازق
وزير التربية والتعليم

الأخ الأستاذ محمود عبد العزيز رئيس الرابطة
انسادة الزملاء روّاد هذه الليلة الطيبة

يسعدني أن أشارك معكم الليلة في افتتاح الموسم الثقافي لرابطة خريجي معاهد وكليات التربية هذا الموقع الذي أحس فيه بأنني بين أسرتي وأخوتي ولذلك فإن حديثي معكم هو حديث من القلب وكم كنت أتمنى أن يكون في مختلف الشئون كحديث أسرى لولا أن الأخ محمود عبد العزيز حدد لي الموضوع وجعله محاضرة ولذلك فأنني سأحدث عن السياسة التعليمية الجديدة التي ساهم فيها جميع الأخوة في الوزارة وفي الميادين المتصلة بالعملية التعليمية حتى يمكن أن نجعل من هذه السياسة التعليمية سياسة نابتة ..

اتجه تفكير الوزارة الحالية أول ما اتجه الى ضرورة أن يكون لنا سياسة تعليمية ثابتة لا ترتبط بالأفراد ، انما تهدف الى الاستقرار بهدف التوصل الى فلسفة واضحة محددة للتعليم المصري بمراحله وأنواعه المختلفة ، سواء كان ذلك خاصا بالتعليم العام أو بالتعليم العالي أو بالتعليم الفني ، وأن يكون ذلك مرتبطا بالأهداف القومية وخطة التنمية .

هذا من ناحية ، ومن ناحية أخرى أن تكون خطط التعليم ومناهجه متطورة دائما ، تتفق والتقدم العلمي العالمي وعصر التكنولوجيا الحديثة .

وتحقيقا لثبات السياسة التعليمية المتمثلة في تحقيق هذين الهدفين تم الآتي :

١ - المجلس الأعلى للتعليم :

وافق مجلس الوزراء على انشاء المجلس الأعلى للتعليم ، وتشمل اختصاصاته التعليم العام والتعليم العالي والتعليم الفني ، على أن تتولى اللجنة الوزارية للخطط دراسة مشروع قرار انشاء المجلس تمهيدا للعرض على مجلس الوزراء .

٢ - المركز القومي للبحوث التربوية :

صدر قرار رئيس الجمهورية رقم ٨٨١ لسنة ١٩٧٢ في ١٩٧٢/٧/٢٢ بانشاء المركز القومي للبحوث التربوية التابع لوزير التربية والتعليم ، وستكون مهمته الأساسية تطوير المناهج ونظم وأساليب التعليم .

التعليم الابتدائي

أعطت الوزارة الحالية التعليم الابتدائي الأولوية الأولى للأسباب الآتية :

- ١ - هو الحد الأساسي والأدنى اللازم لجميع المواطنين .
- ٢ - هو أساس التقدم في مراحل التعليم الأخرى ، فهو - إذا ما كان سليما وجادا ومؤثرا - فانه سوف يؤدي الى تطوير العملية التعليمية كلها حتى الجامعة .
- ٣ - ان عددا كبيرا من الأطفال - وخاصة أبناء الريف - يقتصرون في تعليمهم على نهاية هذه المرحلة ، ومن هنا تبدو أهميتها في مجال خلق المواطن المستنير الواعي ، القادر على الاسهام بايجابية في خدمة مجتمعه ووطنه من جهة . وفي تطوير حياته ومستقبله وحياة أسرته ومستقبلها من جهة أخرى .
- ٤ - أن أية محاولة لمحو عار الأمية سيكون مصيرها عدم النجاح اذا كان منبعها الأساسي وهو التعليم الابتدائي به من الثغرات ما يسمح بتموينها برصيد مستمر من الأميين أو شبه الأميين .
- ٥ - وبالمثل شان محاولتنا ايجاد تنظيم الأسرة ومقاومة الأمراض المتوطنة ومحاربة العادات الاجتماعية الضارة خصوصا في الريف لن تؤتي ثمارها المرجوة الا اذا نجح التعليم الابتدائي النجاح الكامل .
- ٦ - ان مواجهة الصهيونية ومخططاتها على المدى البعيد لا تحقق بالجدية الواجبة الا مع تطوير حقيقي للمجتمع في حضره وريفه ، وهذه التطوير لا يتصور أن تتم مع استمرار تخريج أعداد كبيرة من الشباب غير المتعلم .

اصلاح التعليم الابتدائي جنريا

أولا - خطوات اتخذتها الوزارة فعلا في الأشهر الماضية :

- وضع نظام جديد لاختيار ناظر المدرسة الابتدائية وموجه القسم على أساس الكفاية العلمية والقيادية .
- تحديد المسؤولية الفنية للناظر والموجه .
- تخصيص المدرسين الأكثر كفاية وانتاجا للفرق الأولى .
- تفويم المعلم على أساس الأثر الذي يحدثه في تلاميذه .
- عقدت برامج تدريبية خلال العطلة الصيفية الحالية للنظار والموجهين بالمدارس الابتدائية والمرشدين لتلك الوظائف لجميع معلمي المدارس الابتدائية .

- تقرر نزول جميع القيادات بالمديريات والمناطق التعليمية إلى المدارس معظم أيام الأسبوع .

- أجرى مسح شامل لجميع تلاميذ المدارس الابتدائية في الجمهورية في شهر مارس سنة ١٩٧٢ ، وتم حصر التلاميذ المتخلفين دراسيا ، ووضعت خطة متكاملة لرعايتهم دراسيا في المدة الباقية من العام الدراسي . وقد نجحت هذه الخطة في كثير من المحافظات ، تدل على ذلك نتائج امتحانات النقل .

بل ان نتيجة الشهادة الابتدائية على مستوى الجمهورية هذا العام وصلت الى ٦٤ر٥٪ وهي أعلى بكثير من السنوات السابقة مما يدل على أثر الجهود الإضافية التي بذلها رجال التعليم الابتدائي في خلال الأشهر الأخيرة من العام الدراسي . ومما هو جدير بالذكر أن أغلبية من يتولون تصحيح امتحانات الشهادة الابتدائية هم من رجال التعليم الاعدادي .

ثانيا - خطوات جارية وافق عليها مجلس الوزراء :

١ - لما كانت عيوب الكثافة والفترات الدراسية ونقص النشاط المدرسي وتخفيض ساعات الحصص الدراسية نرجع كلها أساسا إلى قصور في مباني المدارس الابتدائية وفي أثاثاتها وتجهيزاتها ، فقد أعدت الوزارة حصرًا شاملاً لاحتياجات المباني سواء من حيث الإصلاح أو الصيانة أو الاستكمال أو الإحلال أو تجديد المباني أو إصلاح أثاث أو استكمالها ، وذلك حتى تصل حالة المدارس إلى مستوى معقول ، فوصل هذا الحصر إلى حوالي ٨ر٦٠٠ر٠٠٠ للمباني يخضع منها الاعتمادات التي وافق عليها السيد رئيس الوزراء خلال زيارته للمحافظات والتي تقدر بحوالي مليون جنيه فيكون الباقي ٧ر٦٠٠ر٠٠٠ يضاف إليها حوالي ٢ر٤٠٠ر٠٠٠ للتجهيزات والأثاث فيكون الإجمالي حوالي عشرة ملايين من الجنيهات .

وقد وافق مجلس الوزراء على اعتماد مبلغ ٩ر٩٠٠ر٤٤٥ منها ٧ر٦٣٩ر٤٤٥ لصيانة واستكمال وإحلال وتجديد المباني ، ٢ر٢٦١ر٠٠٠ للتجهيزات والأثاث في موازنة ٧٣ ، ٧٤ .

٢ - العودة إلى نظام اليوم المدرسي الكامل في المرحلة الابتدائية بحيث تقتصر على فترة صباحية واحدة : وسيتحقق هذا تدريجيا ابتداء من العام الدراسي القادم حتى تتم أعمال المباني المشار إليها بنهاية عام ١٩٧٤ .

٣ - العمل على أن تكون كثافة الفصول بالتعليم الابتدائي في حدود ٤٠ تلميذا في الفصل ، وسيتم ذلك تدريجيا أيضا مع برنامج المباني والأثاث .

٤ - اجراء امتحان نقل بالفرقة الثانية يماثل الامتحان الذى يعقد بالفرقة الرابعة الابتدائية ، وكذلك تيسير التقدم لامتحان الشهادة الابتدائية من الخارج دون اشتراط سن معينة .

وسيساعد هذا بلا شك على تطوير نظام النقل الآلى بحيث لا يصل التلاميذ الى الفرق النهائية الا اذا كانوا فى مستوى دراسى معقول .

٥ - ان تتولى فورا لجان مركز البحوث التربوية دراسة موقف الطريقة الكلية للتدريس فى التعليم الابتدائى واقتراح الطريقة الأمثل ، وكتب ومناهج المرحلة الابتدائية مع ضرورة صيغ هذه المناهج بالمدارس الابتدائية بما يتفق وظرور البيئة .

٦ - تخصيص كاتب من خريجي الثانوية التجارية لكل مدرسة ابتدائية على أن يتم تدير العدد المطلوب (٨٦٥٣) عند توزيع خريجي الثانوية الفنية ، حتى يتفرغ الناظر وموجه القسم لمهتهما الأساسية .

٧ - التوسع فى انشاء فرق تحفيظ القرآن التى تلحق بالمدارس خصوصا فى الريف .

٨ - اعتماد مبلغ ٧٥٧٠٠٠ جنيها خلال عام ١٩٧٣ لاستكمال مباني الفصول فى دور المعلمين والمعلمات واستكمال تجهيزها منها ٧١٣٠٠٠ للمباني ، ٤٤٠٠٠ للتجهيزات ، وهى الدور التى تخرج مدرسي المدارس الابتدائية .

٩ - تخصيص مبلغ ينفق كمكافآت تشجيعية تمنح لمدرسي دور المعلمين والمعلمين .

ثالثا - تتجه سياسة الوزارة بالاضافة الى ذلك :

١ - يترتب على تنفيذ قرار مجلس الوزراء عن اليوم الدراسى الكامل والكثافة : -

(أ) العودة لمزاولة الأنشطة التربوية كاملة وكذلك التربية الرياضية .

(ب) أداء الساعات الدراسية كاملة واعطاء الفرصة لتدريس المنهج كاملا .

(ج) تنفيذ خطة التقسيم المستمر للتلاميذ وتقوية التلاميذ المتخلفين دراسيا أولا بأول .

٢ - الجدية فى أداء العملية التعليمية ، وسينفذ ذلك ابتداء من أول العام الدراسى القادم على نفس الأسس التى سبارت عليها فى النصف الأخير من العام الدراسى المنتهى .

٣ - الرعاية الصحية للتلاميذ ، وسيكون تنفيذها في إطار السياسة الصحية الجديدة والتي تعطى الأهمية الأولى للصحة المدرسية .

٤ - دراسة موضوع تغذية تلاميذ المدارس الابتدائية

٥ - بالنسبة لتخلف المزمين وتسرب التلاميذ وكثرة غيابهم فستوضع خطة لعلاج كل ذلك تشترك فيها الأجهزة التنفيذية والمدرسة والمنزل على مستوى القرية ، وانشاء مجلس ادارة لكل مدرسة .

٦ - التوسع في ميزانية فصول التربية الخاصة لاستيعاب المعوقين والتركيز على تدريب من يقومون بالتدريس لهم . والاهتمام بمنهج الدراسة بالنسبة لهم .

٧ - التعاون مع وزارة الشئون الاجتماعية في دراسة موضوع دور الحضانة واستصدار تشريع ينظم العمل بأقسام دور الحضانه بحيث يكون دور وزارة التربية والتعليم هو الاشراف التربوى عليها . وتعد الوزارة لانشاء بعض حضانات نموذجية تلحق ببعض دور المعلمات التى تعد المدرسات المتخصصات ، وتجهيزها بأحدث الأجهزة والمناهج لتكون نموذجا تحتذى الهيئات والمؤسسات ، وحقل تجريب الأحداث الأساليب التربوية في هذه السن

٨ - أاعداد لمد سن الالزام الى ١٥ سنة ابتداء من الحطة الخمسية الثانية بحيث يمد سن الالزام فعلا في نهاية الحطة العشرية طبقا لما جاء في برنامج العمل الوطنى بعد أن يكون قد تم رفع كفاية التعليم الابتدائى وبعد أن يكون قد تم التخطيط لتوفير المدرسين اللازمين ومباني وتجهيزات الفصول الدراسية اللازمة .

ومن التجارب التى سنستفيد منها تجربة المدرسة الموحدة ذات الثمانية صفوف التى تعدها الوزارة بالاشتراك مع ألمانيا الديمقراطية بتوحيد التعليم بالمرحلتين الابتدائية والاعدادية معا ، وستبدأ الدراسة بتلك المدرسة في العام الدراسى القادم ١٩٧٣/٧٢ لا بالصف الأول فحسب بل بفرق أخرى متقدمة .

٩ - تتبع مراكز تدريب المنتهين من المرحلة الابتدائية للمحافظات مباشرة لتنشئتها طبقا لظروف البيئة واحتياجاتها .

١٠ - بالنسبة لمعلم المرحلة الابتدائية تتجه سياسة الوزارة الى الآتى :
(أ) الوصول بنصاب الفصل الى ١٢ على مستوى الجمهورية ، وعلى مستوى ركل محافظة على حدة ، مع اتخاذ الاجراءات اللازمة لتحقيق العدالة في التوزيع في أقسام المحافظة بما ينتهى الى استقرار كل مدرس في محل اقامته .

(ب) عدم تعيين أى مدرس من غير التربويين بالتعليم الابتدائى مستقبلا .

(ج) التوسع فى القبول فى دور المعلمين والمعلمات التى تخرج مدرسى المرحلة الابتدائية وتطوير مناهجها على أسس علمية .

(د) الاهتمام بالدورات التدريبية المستمرة لمعلمى التعليم الابتدائى ووضع خطة لها .

(هـ) تشجيع معلمى التعليم الابتدائى غير الحاصلين على دبلوم دور المعلمين والمعلمات لاستكمال تأهيلهم عن طريق التقدم لامتحانات النقل أو الدبلوم من الخارج بهدف رفع المستوى وتوحيد المؤهل الدراسى وصولا الى وحدة فكرية بين معلمى المرحلة الابتدائية .

(و) اعداد حصر شامل باعداد المعلمين غير المؤهلين تربويا أو المعلمين من ذوى الخبرة وغيرهم من معلمى الضرورة الذين يعتبرون دون مستوى الكفاية المقررة ووضع التخطيط المناسب لاستكمال تأهيلهم ثقافيا وعلميا وتربويا فى فترة زمنية محددة .

١١- بالنسبة لدور المعلمين والمعلمات التى تخرج مدرسى المرحلة الابتدائية وبالإضافة الى ما قرره مجلس الوزراء من اعتمادات لاستكمال مباني فصولها وتجهيزها ومن مكافآت تشجيعية للمدرسين بها ، فان سياسة الوزارة تتجه بالنسبة لها الى الآتى :

(أ) تشجيع الاقبال على التدريس بهذه الدور وذلك بحساب أقدمية اعتبارية مدتها سنتان عند الترقيات الادبية لمن ينقلون للتدريس بهذه الدور وبالإضافة الى ما قرره مجلس الوزراء من مكافآت تشجيعية لهم .

(ب) الاتفاق مع كليات التربية على التوسع فى نسبة المقبولين من المتفوقين خريجي هذه الدور للالتحاق بكليات التربية .

(ج) الاتفاق مع كليات التربية أيضا على إنشاء شعبة فى تلك الكليات لاعداد قادة التعليم الابتدائى ، يكون طلابها من مدرسى المدارس الابتدائية ذوى الخبرة فى الميدان ومن خريجي دور المعلمين والمعلمات أصلا على أن يعتبر المدرس فى بعثة داخلية مع وضع الضوابط اللازمة كالسن ومدة الخبرة .. الخ .

التعليم الاعدادى والثانوى العام

١ - بالنسبة للقصور فى المباني المدرسية والتجهيزات والأثاث :

أولا - ما قرره مجلس الوزراء :

بناء على الحصر الشامل الذى قامت به الوزارة لاصلاح الوضع بقدر الامكان فى المباني والتجهيزات والمعامل اتضح أن اجمالى المطلوب هو حوالى $7 \frac{1}{4}$ مليون جنيه اذا خصم منها ما اعتمده السيد رئيس الوزراء خلال زيارته للمحافظات وقدره $1 \frac{1}{4}$ مليون جنيه كان المطلوب حوالى $6 \frac{3}{4}$ مليون جنيه .

وقد وافق مجلس الوزراء على اعتماد مبلغ ٦٢٩٠.٠٠٠ لاصلاح وصيانة المباني واستكمال التجهيزات منها ١٩٠٠.٠٠٠ فى عام ١٩٧٣ والباقي يوزع على سنوات الخطة الخمسية القادمة بالإضافة الى مساهمات الجهود الذاتية فى هذا المجال .

ثانيا - خطوات أخرى تتجه اليها الوزارة :

- تشجيع الجهود الذاتية فى بناء وحدات التوسع فى هاتين المرحلتين من التعليم بحيث تساهم هذه الجهود بما لا يقل عن ٥٠ ٪ .
- تنظيم بناء مدارس المستعمرات السكنية الملحقه بالمؤسسات الصناعية على نفقة تلك المؤسسات من الجزء المخصص من الارباح للخدمات .
- أن يراعى عند بناء المدارس الجديدة النمو المحتمل لاعداد الفصول مستقبلا
- تنسيق توزيع الاجهزة والأدوات بين مدارس كل محافظة لضمان استثمار المتاح منها فعلا الى أقصى حد ممكن .
- الاستفادة من ورش المدارس الصناعية فى تصنيع أثاثات مدارس المراحل المختلفة .
- استثمار حصيلة تأمينات الطلاب ضد الحوادث فى بناء مدارس تؤجر لوزارة التربية والتعليم .

٢ - بالنسبة لخطة توفير المدرسين فى المرحلتين :

أولا - قرر مجلس الوزراء انشاء كليات للمعلمين تابعة لكل جامعة من الجامعات المصرية وتدرس لجنة الجامعات مع وزير التعليم العالى ذلك .

ثانيا - خطوات اتخذتها الوزارة فعلا :

(١) ألغت الوزارة ابتداء من العام الدراسى القادم ١٩٧٣/٧٢ التعاقدات الشخصية بين المدرسين والدول المختلفة ، على أن تكون معاونة

- الدول العربية على أساس نظام الاعارة الذى أحكم تنظيمه .
- (ب) صدر القرار الوزارى رقم ١٢٠ لسنة ١٩٧٢ بتنظيم الترقيات الادبية والتنقلات والتعيينات لهيئة التدريس .
- (ج) تم الاتفاق مع وزارة القوى العاملة على تعيين المدرسين المستجدين من خريجي الجامعات والمعاهد العالية فى وقت مبكر .
- (د) وافق السيد نائب رئيس الوزراء ووزير الحربية على تأجيل تجنيد بعض فئات خريجي سنة ١٩٧٢ الذين يعينون مدرسين بوزارة التربية والتعليم ، وهم خريجو كليات التربية وكلية المعلمين الصناعية وكليات دار العلوم واللغة العربية والقسم العالى للدراسات العربية والاسلامية بالازهر وأقسام اللغة العربية واللغة الانجليزية بكليات الآداب وأقسام الرياضيات بكليات العلوم والحاصلون على دبلوم دور المعلمين التابعة لوزارة التربية والتعليم .
- والتخصصات المشار اليها هى أشد التخصصات عجزا فى هيئة التدريس .
- (هـ) بناء على قرار اللجنة الوزارية للخدمات فى مارس سنة ١٩٧٢ يمكن نقل الموظفين الزائدين عن حاجة العمل بالوزارات المختلفة الى وزارة التربية والتعليم من الحاصلين على مؤهلات تصلح للتدريس .
- (و) وافقت اللجنة الوزارية للخدمات فى مارس سنة ١٩٧٢ على أن تكون اقامة المدرسات فى مباني المدارس خارج المدن بدون مقابل .

ثالثا - تتجه سياسة الوزارة بالاضافة الى ذلك الى الآتى :

- (أ) ستقوم الوزارة بالاتصال بكليات التربية للنظر فى وضع خطة على مدى ٥ سنوات أو أكثر لاتاحة الفرصة لحملة المؤهلات التربوية فوق المتوسطة من مدرسي المدارس الاعدادية للحصول على البكالوريوس فى التربية .
- (ب) والى أن يوضع هذا الاقتراح موضع التنفيذ فانه لا مناص من انتظام هؤلاء المدرسين فى برامج تدريبية علمية بصفة دورية تتصف بالفاعلية والعمق .
- (ج) تنظيم العلاقة بين كليات التربية وأجهزة الوزارة خصوصا فيما يتعلق بالقبول فى شعب معينة وأن تكون نسبة من الطلاب المقبولين من أبناء المحافظة .
- (د) دراسة نظام يقضى بأن تلحق بكل مدرسة تبنيها الدولة أو تقام بالجهود الذاتية فى القرى والمناطق النائية مساكن للمعلمين كجزء أساسى من خطة بناء المدرسة ذاتها ومرافقها .

(هـ) حث المحافظات وفروع نقابة المهن التعليمية بالمحافظات والأجهزة الشعبية على توفير السكن الصالح للمعلم خصوصا في القرى والجهات المتطرفة مقابل أجور رمزية .

(و) اعطاء الاولوية في سياسة التدريب للمعلمين الجدد من أصحاب المؤهلات العالية غير التربوية الذين يعينون بالتعليم الاعدادي وذلك بأن تعد لهم برامج تدريبية توجيهية قبل تسلم العمل .

٣ - خطة الدراسة والمناهج بالمرحلة الثانوية العامة :

إن هذا الموضوع يتطلب دراسة جادة في لجان متخصصة تضم الأسانذة المتخصصة في الجامعات وكليات التربية ورجال وزارة التربية والتعليم ورجال التخطيط والانتاج المعينين في اطار المركز القومي للبحوث التربوية ، وعلى ضوء الخط العام الذي يضعه المجلس الأعلى للتعليم المقترح ، وهذه الدراسة مع أهميتها وضرورة الاسراع بها ، الا أنه يجب أن تأخذ حدودها من الدراسة على ضوء المتبع في الدول المتقدمة وظروف مجتمعنا ، على أن يؤخذ تجربتها في الاعتبار حتى يكون تعميمها تدريجيا ، وتتجه بعد ذلك الى نوع من الاستقرار .

وفيما يلي بعض المؤشرات التي يمكن مناقشتها أو أخذها في الاعتبار عند اجراء هذه الدراسة :

(أ) عدم تكديس خطة الدراسة بالمواد الدراسية ، وبالتالي الاقلال من ساعات الحطة الحالية .

(ب) أن تكون هناك مواد أساسية يتعين على جميع الطلاب دراستها في جميع صفوف المرحلة الثانوية ، مع تحقيق التوازن بينها من حيث عدد الساعات المخصصة لكل منها .

(ج) ان تحقق الحطة الدراسية مبدأ الاختيار من بين المواد أو المقررات الدراسية (مواد ثابتة ومواد متغيرة) .

(د) ان تحصر المواد الدراسية في أقل عدد ممكن داخل التخصص في السنة النهائية ، حتى تتجه الدراسة الى العمق اللازم للالتحاق بالتعليم العالي ، وهذا يتطلب التفكير في انهاء بعض المواد الدراسية في الفرقة النانية ، واعادة النظر في نظام التشعيب الحالي (أدبي وعلمي) .

(هـ) اذا ما استمر نظام التشعيب ، فيحسن تدريس قدر من العلوم والرياضيات في الشعبة الأدبية (وهذا كان متبعا حتى نهاية الاربعينات) .

(و) أن نكون دراسة المناهج في اللجان المتخصصة داخل مركز البحوث التربوية كل مادة على حدة ، وكل مجموعة مواد متقاربة على حدة ، ثم مجموعات المواد بعضها مع بعض ، وذلك كله في اتجاه أفقى للفرقة الدراسية الواحدة ،

وفى اتجاه رأسى لفرق المرحلة الثانوية ثم لفرق المراحل جميعها فى التعليم العام لمنع الازدواج والتكرار مع ربط كل ذلك بما يدرس بالتعليم العالى بقدر الامكان .

(ز) أن يؤخذ فى الاعتبار عند اجراء هذه الدراسة الامكانيات الحالية لبلدنا والأعداد الكبيرة فى الفصول كحقيقة واقعة ، بحيث تكون المحاولات التى تبذل لزيادة الامكانيات أو تخفيف كثافة الفصول ذات فائدة اضافية فى تحسين العملية التعليمية .

(ح) ادخال بعض المواد العملية المتنوعة (طبقا للبيئة) فى الدراسة الثانوية العامة حتى لا يكون للتعليم الثانوى هدف وحيد هو الاتجاه للتعليم العالى بل يكون هناك هدف آخر هو بداية الربط بالحياة اذا لم يتجه الطالب للتعليم العالى لسبب أو لآخر .

التعليم الفنى

١ - بالنسبة للقصور فى المباني المدرسية والتجهيزات والمعامل والآثار :

أولا - ما قرره مجلس الوزراء :

بناء على الحصر الشامل الذى قامت به الوزارة لاصلاح الوضع بقدر الامكان فى المباني والتجهيزات والمعامل والورش ، اتضح أن اجمالى المطلوب هو حوالى ٦ ملايين جنيه ، اذا خصم منها ما اعتمده السيد رئيس الوزراء خلال زيارته للمحافظات وقدره مليون ونصف مليون من الجنيهاً ، كان المطلوب $\frac{1}{4}$ ٤ مليون جنيه .

وقد وافق مجلس الوزراء على اعتماد ٢٦٧٠٠٠ ر٤ منها مبلغ $\frac{1}{4}$ ١ مليون جنيه فى عام ١٩٧٣ والباقى يوزع على سنوات الخطة الخمسية القادمة على أن يستبعد من اعتماد عام ١٩٧٣ قيمة ما يمكن تديره محلياً من امكانيات مراكز تدريب التعاون الانتاجى التابعة للحكم المحلى التى يتم نقل ما يصلح منها الأغراض التربية والتعليم ويتم تحديد الاعتماد المطلوب بالاتفاق بين وزارتى الخزانة والتربية والتعليم .

ثانياً - تتجه سياسة الوزارة بالاضافة الى ذلك :

ان تتولى قطاعات الانتاج التى تتفق معها الوزارة على تحديد بعض المدارس المتخصصة لها طبقا لاحتياجاتها ، أن تتولى الاسهام مادياً فى تدعيم هذه المدارس المتخصصة سواء من حيث استكمالات المباني أو التجهيزات أو الاسهام بالاستفادة من تجهيزاتها ومعاملها وورشها ، وهذا فى حد ذاته يحقق خفضاً واضحاً فى تكلفة التعليم الفنى .

٢ - بالنسبة لخطة علاج العجز الشديد في هيئة التدريس :

تتجه سياسة الوزارة الى الآتى :

(أ) الاتفاق مع وزارة التعليم العالى للتوسع فى القبول فى كلية التربية والتكنولوجيا والنظر فى إنشاء معهد عال آخر للمعلمين التجاريين أو التوسع فى القبول فى المعهد الحالى .

(ب) أن يدرس مع كليات التربية اماكن انشاء شعبة تجارية ببعض كليات التربية يلتحق بها المتفوقون من خريجي المدارس الثانوية التجارية لاعدادهم تربويا وفنيا .

(جـ) التنسيق بين الوزارات والهيئات والمؤسسات التى تعد فئة العمال المهرة وقد يكون ذلك عن طريق شعبة أو لجنة التعليم الفنى والتدريب المنسقة عن المجلس الأعلى للتعليم المقترح .

(د) عدم المساس بمزارع المدارس الثانوية الزراعية بحيث يحظر على المحافظات التصرف فى أى جزء منها .

(هـ) إنشاء معهد عال للمعلمين التجاريين يقبل فيه من حملة التجارة الثانوية مع تدعيم المعهد الحالى للمعلمين التجاريين ببور سعيد المهجر بالقازيق .

(و) انشاء شعبة تجارية ببعض كليات التربية يلتحق بها الممتازون من خريجي المدارس الثانوية التجارية لاعدادهم تربويا وفنيا .

(ز) أن يدرس مع وزارة التعليم العالى اماكن تخصيص المعهد العالى الزراعى بمشتهر لتخريج وتدريب معلمين للمدارس الثانوية الزراعية .

(ح) تخصيص عدد من المنح والبعثات التدريبية لمدرسي المدارس الفنية للتدريب فى الخارج والتزود بالجديد فى مجال تخصصهم .

٣ - بالنسبة لطلاب المدارس الثانوية الفنية :

الاتفاق مع وزارة التعليم العالى على التوسع فى قبول المتفوقين من خريجي هذه المدارس .

٤ - ربط التعليم الفنى بقطاعات الانتاج والخدمات :

ان أى اصلاح للتعليم الفنى يكمن فى ربطه ربطا حقيقيا بقطاعات الانتاج والخدمات تخطيطا وتأهيلا وتمويلا ، بذلك تتجه سياسة الوزارة الى الاتصال بالوزارات والأجهزة المعنية لدراسة التخصصات والنوعيات والمواصفات المطلوبة لكل جهاز فى كافة المجالات بحيث يتحول عندئذ من المدارس الثانوية الفنية الى مدارس متخصصة فى الأماكن الأقرب الى جهات العمل .

التجهيزات أو الاحتياجات الحقيقية الأجهزة الدولة تحريريهها ، ولا يكون ذلك الا بناء على اتفاقيات تعاون مع بعض الدول الصديقة أو بناء على اتفاق مع أحد أجهزة الانتاج وبعد الاطمئنان لجميع الامكانيات المحلية .

وفيما يلي بعض الخطوات التي سبق اتخاذها أو التي تتخذ في الوقت الحالى بالنسبة لهذه المدارس :

- أنشئت منذ سنتين مدرسة فنية ذات خمس سنوات بشبرا بالاتفاق مع جمهورية ألمانيا الديمقراطية التي أمدتها بالخبراء والمعدات والمعامل الحديثة وبها تخصصات تكنولوجيا قطع المعادن والقوى الكهربائية والشبكات والالكترونيات وهندسة السيارات .

- تبدأ الدراسة في العام ٧٢/٧٣ في مدرسة صناعية فنية (٥ سنوات) في مجال هندسة المباني والانشاءات وهندسة الأعمال الصحية والمرافق بجهود محلية لسد حاجة قطاع التشييد والاسكان من فئة الفنيين ، بناء على اتفاق مع وزارة الاسكان والتشييد وفي مقر المدرسة المعمارية بدار السلام بالقاهرة

* تبدأ الدراسة في عام ٧٣/١٩٧٤ في مدرسة فنية زراعية (٥ سنوات) متخصصة في التصنيع الغذائي برأس السوءاء بالاسكندرية بالاتفاق مع المؤسسة العامة للصناعات الغذائية (تخصصات فرعية في الزيوت - المعلبات - الحلوى - النشا والجلوكوز - الألبان) على أساس أن يشترك المختصون بشركات المؤسسة في اعداد المناهج وتدریس المواد العملية ، واستغلال معامل الشركات في التدريب الصيفي في الشركات مقابل أجر يومي للطالب وأن تتعاقد المؤسسة مع طلاب الصف الأول (١٠٠ طالب) على تشغيلهم بعد تخرجهم .

* تمت اتصالات مع وفود من بعض الدول اتفق فيها بصفة مبدئية على مدارس فنية ذات خمس سنوات على الوجه الآتي :

- تحويل المدرسة الصناعية للبنات بالاسكندرية الى مدرسة فنية نظام ٥ سنوات بالاتفاق مع ألمانيا الديمقراطية وتوضع الآن خططها ومناهجها في تخصصات الالكترونيات ، تكنولوجيا القياس .

- تحويل مدرسة الجيزة الصناعية الثانوية الى مدرسة ٥ سنوات في تخصصات : ميكانيكا دقيقة وبصريات ، ميكنة وأوتوماتية . وتحويل المدرسة الزخرفية بالاسكندرية الى مدرسة ٥ سنوات في الصناعات الكيماوية ، وذلك بالاتفاق مع تشيكوسلوفاكيا وتم اعداد المناهج والخطط وقوائم المعدات والتجهيزات والمعامل .

- تحويل مدرسة أسوان الصناعية الى مدرسة فنية ٥ سنوات في تخصصات : الكهرباء ، قطع المعادن ، السيارات ، التبريد والتكييف ، وذلك بالاتفاق

مع الاتحاد السوفيتى وتم الاتفاق معه على الخطط العامة وجارى وضع المناهج التفصيلية بمعرفته . كما يشترك فى تطوير المدرسة الصناعية بأسوان (٣ سنوات) فى مجالات : بناء قوارب الصيد - تشغيل وصيانة محركات الديزل (ستضم المدرستان النظامين فى وقت واحد) .

- تحويل مدرسة الاسكندرية الصناعية بمحرم بك الى مدرسة فنية خمس سنوات فى تخصصات : الميكانيكا - الالكترونيات الصناعية - السيارات وذلك بالاتفاق مع انجلترا ، ولازلنا فى انتظار التقرير النهائى من الجانب البريطانى .

التعليم الخاص

أولا - سياسة علاج مشاكل التعليم الخاص بصفة عامة :

١ - ملكية المدرسة :

إذا لم يكن صاحب المدرسة هيئة اعتبارية فتكون الملكية على الأقل فى شكل جمعية تعاونية تعليمية ضمانا لعدم الاستغلال .

٢ - الرقابة على المدارس الخاصة :

الجدية فى الرقابة على هذه المدارس :

(أ) اختيار المسئولين عن التعليم الخاص فى كل محافظة من العاملين ذوى الكفاية عملا وخلقا .

(ب) توفير التجهيزات والأدوات والامكانيات التعليمية والتربوية بكل مدرسة طبقا للمقرار الصادر بالترخيص .

(ج) ضمان حقوق العاملين بالمدارس الخاصة .

(د) قيام أجهزة التوجيه الفنى والتوجيه المالى والادارى بكل محافظة بعملها كاملا بالمدارس الخاصة على نفس مستوى المدارس الحكومية .

(هـ) تتم امتحانات النقل والقبول بالاشتراك مع المدارس الرسمية للاطمئنان على مستوى الخدمة التعليمية .

(و) تحديد الرسوم طبقا لحسابات تكلفة حقيقية ولا تحصل أية رسوم غير واردة فى لائحة المدرسة المعتمدة من الوزارة .

(ز) الالتزام بكثافة الفصول .

(ح) الالتزام بما تقرره الوزارة ومديريات التربية والتعليم خاصا بقواعد قبول الطلاب وتحويلهم وإعادة قيدهم .

(ط) اعداد برامج تدريبية اجبارية للمدرسين غير التربويين .

(ى) النظر فى انشاء صندوق لدعم المدارس الخاصة بدلا من نظام الضمان المالى المقدم من كل مدرسة .

(ك) الاهتمام بتشكيل مجلس ادارة المدرسة ومجلس الآباء واتحاد الطلاب حتى تكون هذه الأجهزة الأداة الفعالة فى رفع مستوى الأداء والرقابة الجادة على التنفيذ .

(ل) صرف المكافآت التشجيعية والاعانات للمدارس الممتازة التى تحقق عائدا تعليميا واضحا .

ثانيا - سياسة علاج مشاكل فصول الخدمات :

اصدار لائحة جديدة تتضمن قواعد عامة تدير عليها جميع مديريات التربية والتعليم بالمحافظات على أن تستكمل بقواعد داخلية اضافية طبقا لظروف كل محافظة ، وتتضمن القواعد العامة العناصر الآتية :

(ا) وضع نظام ادارى لادارة الفصول فى المحافظات ، ووضع نظام مالى تلتزم به جميع المحافظات لاحكام الرقابة والاشراف على متحصلات ومصروفات هذه الفصول .

(ب) تأكيد الاشراف الفعلى لمديريات التربية والتعليم عليها من الناحية الفنية تطبيقا لاحكام قانون التعليم الخاص .

(ج) توحيد مكافآت التدريس والادارة والاشراف .

(د) توحيد المصروفات المدرسية والرسوم الأخرى بالنسبة لكل مرحلة وتخفيضها بقدر الامكان ، ووضع نظام للاعفاء .

(هـ) تؤدى امتحانات النقل مع المدارس الحكومية .

(و) تحديد نسبة من ايرادات هذه الفصول تتولى بها مديريات التربية والتعليم بالمحافظات بناء المدارس الحكومية والفصول وشراء الأثاث والآلات الكتابية وترميم المباني واصلاح التوصيلات الكهربائية بالمدارس التى تفتح فيها فصول الخدمات التعليمية .

ثالثا - سياسة علاج مشاكل المعاهد القومية للتربية والتعليم :

(ا) الابقاء على هذا النوع من التعليم بل وتعزيده ومساندته لما يؤديه من خدمات جليلة .

(ب) أن تقوم الوزارة باسترداد هذه المدارس وأن تحصل على أصولها وخصومها من الشركة المصفاة وأن تتولى الوزارة سداد القيمة الاسمية للأسهم بالنسبة لباقي المساهمين .

(ج) أن نقسم هذه المدارس الى مجموعات صغيرة مستقلة طبقا للوضع الجغرافي بحيث تتبع كل منطقة تعليمية المدارس الواقعة في دائرتها ، وإذا زادت مجموعة في منطقة تعليمية عن خمس مدارس فتقسم الى مجموعتين .

(د) تنشأ جمعية تعاونية مستقلة لإدارة كل مجموعة من هذه المجموعات .

(هـ) تعتبر هذه المدارس أو بعضها مدارس تجريبية للمركز القومي للبحوث التربوية .

(و) توضع لائحة لكل جمعية تعتمد عليها الوزارة على الأسس الواردة في قانون التعليم الخاص تنظم بمقتضاها إدارة كل مدرسة ، مع إعادة النظر في الرسوم التي تفرض على الطلاب على ضوء الخدمة التعليمية المقدمة ، فضلا عن ضوابط محددة لكل ما يتعلق بالنواحي التعليمية والإدارية والمالية ورقابة أجهزة المناطق التعليمية .

(ز) يؤخذ في الاعتبار عند إنشاء هذه الجمعيات التعاونية أن تضم شخصيات على مستوى عال في النواحي العلمية والثقافية والإدارية لضمان مستوى تعليمي عال لهذه المدارس .

وقد قرر مجلس الوزراء أن تقوم اللجنة الوزارية للخدمات بدراسة مقترحات وزارة التربية والتعليم فيما يتعلق بموضوع التعليم الخاص وأساليب إدارة المعاهد القومية .

الكتاب المدرسي

تتولى الوزارة طبع حوالي خمسين مليون كتاب سنويا ، فضلا عن أعداد حوالي عشرين مليون كراسة تتكلف جميعا أكثر من أربعة ملايين من الجنيهات بخلاف طلبات الدول العربية ، لذلك فإن الحل الجذري هو إنشاء هيئة عامة للكتاب المدرسي تتولى العملية كلها من نواحيها العلمية والفنية والإدارية . لا لطلاب التعليم العام فحسب بل لطلاب التعليم العالي أيضا .

وقد وافق مجلس الوزراء من ناحية المبدأ على إنشاء الهيئة العامة للكتاب المدرسي والجامعي على أن يعرض المشروع على اللجنة الوزارية للخدمات .

وفيما يلي بعض المقترحات المقدمة من الوزارة في هذا الشأن :

١ - تختص بكل ما يتعلق بالكتب الجامعية والكتب المدرسية ، ولا تكون تبعيتها أو يكون شكلها مهما كانت صورته عائقا في سبيل قيام الهيئة أو ممارسة عملها .

٢ - يكون للهيئة إمكانيات عملية عن طريق لجان متخصصة ، ويكون لها أجهزة فنية في كل ما يتعلق بالأعداد للكتاب وإخراج وطبعه وأجهزة إحصائية وإدارية ومالية للتنفيذ .

- ٣ - تتولى الهيئة استيراد المراجع والكتب الأجنبية للجامعات والمعاهد العالية وكتب اللغات للمدارس .
- ٤ - الاهتمام بدليل المعلم بالنسبة لمدارس التعليم العام ، ليكون المدرس على بينة بما تتطلبه المناهج وتدرسيها بأسلوب تربوي سليم .
- ٥ - تنظيم صدور الكتب الخارجية للمدارس وترخيصاتها ، ووضع ضوابط تربوية بحيث تهتم بالتطبيق والتدريب .
- ٦ - أن جمع الهيئة بين أعمال الكتاب الجامعي والكتاب المدرسي أمر منطقي إذ أن أساتذة الجامعات يشتركون في تأليف الكتب المدرسية ، بل أن الهيئة ستكون أحد أدوات الربط بين التعليمين العام والعالي ، وأن الأجهزة الفنية في إخراج الكتب ستكون موحدة بدلا من تعددها ، ومصدر استيراد الكتب والمعينات العلمية سيكون واحداً ، والمطابع ستكون واحدة ، فضلا عما يصاحب كل ذلك من وفر في الورق وتنظيم التوزيع والنقل .
- ٧ - يكون هناك ربط بين الهيئة وبين مركز البحوث التربوية واللجان المتخصصة في الجامعات لمتابعة الكتب في الميدان وتطويرها تبعاً لذلك .
- ٨ - يلحق بالهيئة بعض مطابع القطاع العام القائمة حالياً بعد إعادة تطويرها لتتمشى مع رسالتها الجديدة .
- ٩ - الاهتمام بربط كتب المدارس بالبيئة وامكانية طبع بعض الكتب المدرسية محلياً في المحافظات .

جهاز المباني المدرسية

قرر مجلس الوزراء أن يعرض على اللجنة الوزارية للخدمات اقتراح الوزارة بالنسبة لمؤسسة أبنية التعليم .

ومن بين المقترحات المقدمة من الوزارة في هذا الشأن ما يأتي :

- ١ - يمكن أن يتبع هذا الجهاز وزارة الاسكان .
- ٢ - يكون من عمل هذا الجهاز تحديد المبنى الصالح للمدرسة ومرافقه الضرورية - الأسلوب المفضل لبناء المدارس - النماذج الاقتصادية للمدارس وملاءمتها لظروف البيئة - الاهتمام بالبحوث التي تؤدي الى خفض التكلفة والارتفاع بمستوى الكفاية للمباني المدرسية - تجهيز المدرسة بأنسب الأثاث والتجهيزات .
- ٣ - يضم الجهاز المقترح اخصائيين في التربية وفي التخطيط الى جانب الاخصائيين في الجانب الهندسي .
- ٤ - الاشراف على مشروعات الجهود الذاتية وتنفيذها وتنظيم قبول التبرعات الخاصة بها .

- ٥ - استغلال طاقات المدارس الثانوية الصناعية في التجهيزات والأثاث اللازم للمباني المدرسية وتنظيم هذه الطاقات بما يخفض التكاليف ويفيد الطلاب في تدريسهم ويكون حافزا للعاملين بتلك المدارس .
- ٦ - وقد يكون من المفيد تماما أن يمتد نشاط الجهاز المقترح إلى المباني الجامعية فيظل هناك نشاط ضخم في مباني الكليات الاقليمية لسنوات طويلة قادمة .
- ٧ - دراسة تمويل مشروعات المباني عن طريق القروض التي تعقدتها المؤسسة وتسدّد أقساطها وفوائدها من اعتمادات الميزانية .
- ٨ - دراسة وسائل أخرى لتمويل هذه المشروعات مثل الرسوم الصغيرة والطوايح وخلافه .

الوسائل التعليمية

- ١ - ربط نشاط جهاز الوسائل التعليمية بلجان المناهج بمركز البحوث التربوية
- ٢ - دعم جهاز الوسائل التعليمية بالوزارة والمحافظات بوضع خطة للايفاد للخارج ، والاهتمام بتدريس (الوسائل التعليمية) في دور المعلمين والمعلمات ، واستكمال أقسام الوسائل التعليمية للمحافظات لاحتياجاتها من المواد والأجهزة ، ودعمها بالخبراء الضروريين ممن أمضوا مدة كافية بالتدريس ، ثم انتظموا في دورات تدريبية في مجالات الوسائل التعليمية .
- ٣ - اجراء دراسات على الحامات المحلية المختلفة التي تصلح في تصنيع الوسائل التعليمية المحلية والاستعانة ببعض أجهزة الانتاج والمدارس الصناعية في هذا الشأن .
- ٤ - زيادة التعاون مع الدول الصديقة والمنظمات الدولية والعربية في مجالات تبادل الخبرات الخاصة بالوسائل التعليمية كتبادل المعارض والقوائم والأدلة والتدريب .

الأنشطة التربوية

- ١ - الاهتمام بمكتبة المدرسة ومكتبة الفصل في جميع المراحل خصوصا في المرحلة الابتدائية وتزويدها بالكتب الملائمة لسن التلميذ والبيئة لتعويد

التلميذ منذ الصغر على الاطلاع وحب القراءة والكتاب .
٢ - الاهتمام بالتربية المسرحية الفنية والثقافية خصوصا في مدارس القرى
بما يكمل رسالة المتهج والكتاب المدرسي ، وابرار النواحي الوطنية
والقومية وحب العمل .

٣ - الاهتمام بالصحافة المدرسية كنشاط مكمل للمناهج الدراسية ومؤثر
فيها ، فيعبر التلاميذ منذ صغرهم عن آرائهم وأفكارهم بالكلمة الحرة
مفروعة ومرسومة ومصورة لتكوين الرأي العام الحر المستنير خصوصا
في أترىف ، فنضمن قيام هؤلاء الصغار بنورة حقيقة في تطوير الريف
في مجالات محو الأمية وتنظيم الأسرة ومحاربة الأمراض المتوطنة ولعادات
الضارة .

التربية الرياضية والاجتماعية

١ - عودة النشاط الرياضي للمدارس الابتدائية بكل قوته ، وعدم التهاون
في الساعات المخصصة له سواء خلال ساعات الدراسة أو في وقت الفراغ
خلال فترة الدراسة المخصصة لتلاميذ الفترة الأخرى الى أن يتحقق نظام
اليوم الدراسي الكامل .

٢ - التغلب على قصور الميزانية وقلة الاعتمادات المخصصة للتربية الرياضية
بالحصول على مبالغ من أنشطة مجالس الآباء أو صناديق الخدمة العامة
بالأجهزة المحلية ، أو جزء من حصيلة فصول الخدمات ، بالإضافة
الى ما يخصصه المجلس الأعلى للرياضة .

٣ - العمل على أن يكون لكل محافظة معسكرها الدائم للكشافة والمرشدات
لتدريب الطالبات والطلبة ، وتنظيم المسابقات بين فرق الكشافة والمرشدات
على مستوى المحافظة وعلى مستوى الجمهورية .

٤ - الاهتمام بالأنشطة الاجتماعية والجماعات المدرسية وأندية المدارس خصوصا
خلال الأجازة الصيفية ، وتشجيع الجمعيات التعاونية المدرسية وجماعات
الأدخار ، والهلل الأحمر .

٥ - إعادة فتح جميع المدارس أو معظمها خلال الأجازة الصيفية ليمارس فيها
الشباب نشاطهم الرياضي والاجتماعي تحت اشراف المتخصصين دوريا .

٦ - تنظيم المعسكرات والرحلات للداخل والخارج وتشجيعها تحت اشراف
الاتحادات الطلابية وروادها .

وأشكر لكم أيها السادة مشاركتكم في هذا اللقاء وكل عام وأنتم بخير .

والسلام عليكم ورحمة الله .

الخبرات الهادفة المباشرة

د. إبراهيم مطاوع

عميد كلية التربية بطنطا

كثيرا ما توجد مواقف تعليمية لا يستغنى فيها التعليم عن الخبرات الهادفة المباشرة : فلا يمكن أن يتعلم طالب السباحة بمشاهدة فيلم عنها أو قراءة كتاب أو سماع محاضرة أو حصة أو توضيح عملي من غير أن يمارس السباحة بنفسه وانما هي مسألة هادفة .

كذلك لا يمكن أن تعلم صفة أخلاقية كالصدق أو العطف على المحتاجين بأن يسمع الطالب موعظة أو يقرأ كتابا أو يشاهد تمثيلية ما لم يمارس الصدق في أقواله وأفعاله أو العطف على الفقراء والمحتاجين فعلا وما لم يشعر بارتياح ذاتي نتيجة هذا العمل .

لهذا السبب نفسه تتعلم الفتاة تفصيل الملابس واعداد الموائد بأن تمارس هذه الأعمال بنفسها بل أن هذا لا يكفي وانما يجب أن تمارسها لنفسها حتى يكون التعليم نابعا من غرض ذاتي مباشر .

وكثيرا ما وجدت أرشادات صحية على أغلفة كراسات التلاميذ ولم تجد هذه الارشادات فلجا بعض المعلمين الى أسلوب آخر لتعويد التلاميذ العادات الصحية السليمة ، فتعليمهم تنظيف الأسنان بالفرجون كان يكلف المدرس تلاميذه باحضار فراجينهم ومعاجين الاسنان الى المدرسة ليتثبت المدرس من أن كلا منهم يقوم بتنظيف أسنانه بطريقة صحيحة . ولكن هذا التعليم بالعمل لم يكن ليكفي لتعويد التلاميذ العادات المطلوبة لان الغرض من تنظيف الأسنان لم يكن واضحا في أذهان التلاميذ لذلك شرع المدرسون في تعليم التلاميذ تنظيفها بأن يتحینوا اللحظة المناسبة التي يتجلى فيها شعور التلاميذ بحاجتهم لتعلم تنظيف الأسنان أو بأن يشعروا التلاميذ بطريقة أو بأخرى بالمشكلات التي تنجم عن عدم تنظيف الأسنان بانتظام ثم يدعون التلاميذ الى ممارسة ذلك بأنفسهم ولمصلحتهم هم فالمسألة لم تعد مسألة وعظ كما لم تعد ممارسة فقط وانما هي مسألة هادفة .

ومن الأمثلة الحية التي توضح أهمية الخبرة الهادفة المباشرة والمتعلقة بمشكلات الحياة اليومية والذاتية لتلاميذ إحدى المدارس الريفية أن المدرس انتهى من درس البلهارسيا وظروف الإصابة بها وسرعان ما انهال التلاميذ عليه بالأسئلة عما إذا كانوا هم مصابون بالبلهارسيا أم لا ، وما إذا كانت شكاواهم

عن حالتهم الصحية تنطبق فعلا على أعراض الإصابة بهذا المرض فاستعاروا آلة طرد مركزي من وحدة علاج وفحصوا بولهم وبرازهم تحت المجهر ، فمن كان في بوله أو برازه بويضات بلهارسيا كان مصابا . وهنا تعلم التلاميذ عن طريق الخبرة المباشرة النابعة من مشكلة تهمهم شخصيا .

وفي إحدى فصول المدارس الابتدائية أراد التلاميذ أن يعرفوا كيف يكشفون عن أرقام التليفون من دليل التليفونات وكانت معرفتهم بالقراءة قد تقدمت دون معرفة ترتيب الحروف الهجائية فشرح لهم المدرس النظام المتبع في ترتيب الأسماء وفق هذه الحروف ، وذكر لهم ترتيبها . هنا عرف التلاميذ شيئا عن كيفية الاستدلال على الاسم في الدليل لوجود هدف لديهم . ولكنهم لم يتعلموا العملية نفسها لانهم لم يمارسوها ولما مارسوها تعلموها .

وفي يوم مطير سأل تلاميذ أحد الفصول مدرستهم : « من أين جاء المطر ؟ » فأجابهم بشرح لفظي ، ذكر فيه تجربة يمكن أن يجريها كل منهم في منزله . ولم تشف اجابة المدرس غليل التلاميذ الى أن عادوا الى منازلهم وسخن كل منهم مقدارا من الماء في اناء الى أن تصاعد البخار فكنفوه على سطح بارد ثم سقط في شكل قطرات تشبه المطر . فتعلموا بأنفسهم ما كانوا يريدون تعلمه وكانت خبرتهم هنا هادفة ومباشرة .

وتعتبر الأعمال الفكرية والوجدانية النابعة عن رغبة في نفس الشخص الذي يمارسها من قبيل الخبرات الهادفة المباشرة : كتذوق الموسيقى والأدب وتأليف القصص وحل التمرينات الهندسية ، وما الى ذلك .

أولا : نظرية التعليم بالعمل

يتبين من الأمثلة السابقة أن التلاميذ - مهما اختلفت مستويات نضجهم - تعلموا أمورا جديدة في مواد مختلفة عن طريق ما بذلوه عن رغبة في أنفسهم ومن نشاط علمي ذهني أو وجداني أو عملي . وهذا النوع من التعليم نادى به كثير من رجال التربية أمثال بستالوزي كان ينادى بأن يبدأ التعليم بأدراك الأشياء المادية وأداء الأعمال المادية والانغماس في الانفعالات الواقعية . وقال فرويل أن تعليم الأشياء في الحياة عن طريق العمل أفضل كثيرا في نمو التلميذ وتنميته وتقويته ، عما لو تعلمها عن طريق الألفاظ ، ولقد فحص جيزل نحو ١٢٠٠٠ طفل ، وانتهى الى أنه « من المرجح أن حياتنا العقلية ذات أساس ومنشأ حركيين » كما أنه أكد العلاقة بين أدراك المرء أمرا أي استحواذة عليه وبين ادراكه أياء أي تعلمه له . وتقول لورازيس : « ان التعليم يمكن أن يزداد حيوية اذا كان وثيق الصلة بالحياة وبالخبرات الفاعلية الحية الحساسة ، التي

يعزز بعضها بعضا وتزيد معانيها غنى . وفى بلدنا طالما نادى اسماعيل القباني بالتعليم عن طريق النشاط الهادف .

ولقد كان الأثر المتوقع لتطبيق النشاط الهادف فى التعليم أن اهتم المربون اهتماما ملحوظا بالمعامل والورش والمزارع والمشاغل وحديقة المدرسة والملاعب والمشروعات . فعلى المعلم يقوم التلاميذ أنفسهم بتجارب مختلفة على الطبيعة والكيمياء والأحياء والميكانيكا والصناعات الزراعية والألبان . بل والجغرافيا ليتثبتوا من صحة نظرية أو لاختبار قدرتهم على أداء مهارة ، أو لتطبيق معلومات درسوها أو للإجابة على أسئلة تهمهم . وهم فى ذلك محتاجون إلى كل من يساعدهم على أن يتعلموا فى المعمل وأن تكون دراستهم فيه مجدية ، بمعنى أن تحل مشكلاتهم فهم يحتاجون إلى الكتب والخرائط والكرات الأرضية والنماذج والأجهزة والكيمائيات والأدوات الكتابية .

وهم فى الورشة يقومون بأعمال النجارة والسمكرة واصلاح السيارات والراديو أو صناعة الحصر أو ملء البطاريات أو تشغيل المخرطة والمنجلة والنول مثلا ، وهم فى انزراعة يقومون بعمليات الاعداد للزراعة وخدمة الأرض والحصاد ومكافحة الآفات والحشرات وتربية الحيوان والدواجن والنحل ودود الحرير وما إلى ذلك .

ومن الأمور المألوفة فى المدارس النسوية وجود مشاغل لأعمال التريكو وأشغال الأبرة والحياكة ومساكن حقيقية حيث تتدرب التلميذات على تزيين الموائد واعدادها والطهو والغسل والكى .

وفى التعليم الابتدائى تهتم مدارس كثيرة بحديقة المدرسة ليربى فيها التلاميذ الدواجن والطيور والأسماك والأزهار والخضر والمحاصيل والنباتات العطرية ويجرون العمليات الزراعية البسيطة .

والملاعب بالنسبة للتربية الرياضية كالمعامل بالنسبة للمواد التى تخدمها: حيث يقوم التلاميذ بتجريب ما تعلموه بوسائل أخرى وتطبيقه واختبار مهاراتهم .

أما طريقة المشروعات فهى إحدى الطرق الهامة التى انبثقت عن مبدأ التعليم بالنشاط والعمل وهذه الطريقة تبنى على ميول التلاميذ واختيارهم الحر ، لموضوعات يدرسونها تعاونا حيث يكون لكل فرد دور واضح ومسئولية محددة متفق عليها ، وحيث يشتركون معا فى وضع الخطط والتفكير والعمل والنقد . ومن أمثلة المشروعات التى تحقق الخبرات الهادفة المباشرة قيام التلاميذ

بانشاء جمعية تعاونية لهم ، ومقصف ومسجد ومعرض ومتحف ومسرح للمدرسة ومكتب للبريد وأعمال البنوك ، واصدار مجلة حائط أو صحيفة للمدرسة ، أو تكوين مطبعة ، أو بناء فرن للخبز ، ومشروعات صناعية للعطور والدعوة للنظافة والبر بالفقراء . . . الخ . كل هذه المشروعات يمكن أن تتم داخل المدرسة بمعرفة تلاميذها وتحقيقا لأهدافهم .

خصائص الخبرات الهادفة المباشرة

ليس كل عمل يقوم به التلاميذ ويتعرضون فيه لموضوعات حية ومادية وواقعية بالضرورة من قبيل الخبرات الهادفة المباشرة . وإنما يشترط في الخبرات الهادفة المباشرة توافر خصائص معينة كالآتي :

١ - وصول التلاميذ الى تعميمات :

أن زربية التلاميذ لبعض الدواجن واطعامهم أياها وتنظيف حظائرها قد تكون عمليات ميكانيكية . اذ المهم لكى تستقيم الأمور أن يستخلص التلاميذ المعانى عن أنواع الدواجن وأهمية الغذاء ونظافته وأهمية النظافة والوقاية من الأمراض وكيفية التكاثر . على أن هذا أيضا لا يكفى : إنما يلزم أن يقوموا بمقارنات ونقد وتحليل وربط بحيث يتوصلون من هذا كله الى تعميمات عن كافة الدواجن . بل والكائنات الحية ومنها الانسان . هذه التعميمات تجعل للمخبرات التى يمر فيها التلاميذ قيمة تربوية .

٢ - الوصول الى تطبيقات انشائية :

وما يقوم به التلاميذ فى المدرسة من نشاط ومشروعات من قبيل الخبرات الهادفة المباشرة يكمل لو أن التلميذ استخدم ما تعلمه فى المدرسة من مواقف الحياة الخاصة به استخداما يتفق وأهداف المجتمع فيصير التلميذ بناء لا هداما أو سلبيا . وهذا يتطلب إذن أن تتدخل المدرسة فى اختيار التلاميذ للخبرات التى يملكون فيها .

٣ - الإيجابية :

تتميز الخبرات الهادفة المباشرة بأن يكون التلميذ فيها نشطا فعلا ذا دور واضح متفق عليه فى خطة مرسومة بتوجيه من المدرس ومعنى هذا أن يقوم التلميذ بنفسه ببذل جهده فى تركيب الأجهزة واعداد آلات واجراء التجربة وتكرارها اذا تزم الأمر وجمع البيانات وتصنيفها ومقارنتها واستخلاص النتائج والوصول الى التعميمات واجراء التطبيقات الانشائية .

٤ - الغرضية :

ولا يكفي أن يقوم التلميذ بالنشاط اللازم وفق تعليمات وأوامر من المدرس فيلتزمها التزاما . إنما من المهم أن يقوم التلميذ بذلك النشاط نتيجة لمشكلة تحيره أو موقف غامض يريد استجلاءه أو للاختيار بين حلين لا يعرف كيف يفاضل بينهما : أو ليتثبت من صحة فرض لا يدري عن مدى وجاهته شيئا أو نتيجة لميل جدى للدراسة والاستقصاء وهكذا . . . أى أنه يلزم أن تكون هناك أهداف للتلميذ يريد الوصول إليها . وبذا يستطيع وضع الخطط وتحديد أوجه النشاط اللازمة فلا يسير في عمله كالألة .

٥ - تحمل المسؤولية :

والتلميذ فى الخبرات الهادفة المباشرة عليه واجبات اتفق عليها بالتعاون مع زملائه فيلتزمها ويحترمها ويتحمل فى سبيلها المشاق ومجالات تحمل المسؤولية تنبع من المواقف التى يهتم بها وتصل بالتلميذ الى آفاق البحث ووضع الخطط وجمع المعلومات والاتصال بالمصادر البشرية وتسجيل البيانات وتوجيه ذاته فيتعلم بذلك الجدية فى العمل والدأب والجلد والمثابرة ولا سيما فى الدراسات المهنية .

٦ - الواقعية :

والتلميذ فى الخبرات الهادفة المباشرة أيضا يتعامل مع الحقيقة والواقع المادى الملموس وفى جو الحياة اليومية ولهذه الواقعية أهميتها فى التربية والتعليم لأنها تفسر الألفاظ وتيسر تتبع الدراسة وتجعل التعلم باقى الأثر .

٧ - خصائص أخرى :

كذلك يلزم أن تكون دراسة التلميذ فى الخبرات الهادفة المباشرة شيقة وتؤدى الى زيادة قدرة التلميذ على مواجهة مواقف جديدة وحل مشكلات أخرى وتسمح للتفكير العلمى بأن يتخذ مجراه فى تحديد المشكلات وجمع البيانات وحسن الاستنتاج وما الى ذلك وتكون متنوعة بحيث تقابل حاجات جميع تلاميذ الفصل ونعمل على الافادة من الفروق الفردية للتلاميذ ومقابلتها .

نواحي القصور فى الخبرات الهادفة المباشرة

ولا يفهم مما سبق أن الخبرات الهادفة المباشرة يمكن أن تحل جميع المشكلات التعليمية اذ أن لهذه الخبرات مثالب فهى ليست ميسورة دائما أى لا يمكن للمدرس الاستعانة بها فى جميع المواقف بسبب خطورتها أو بعدها أو قدمها

أو ندرتها أو تكاليفها إلى آخر الأسباب التي سيأتى ذكرها في مطلع الفصل القادم .

حتى لو تيسر التعليم عن طريق الخبرات الهادفة المباشرة فيخشى أن تصير دائرة ما يتعلمه التلميذ ضيقة وخبراته محدودة علاوة على أنها لا تتناسب أحيانا مع ما ينفق في تحصيلها من وقت وجهد ومال .

ومن المدرسين من يعتبر كل عمل يقوم به التلميذ لغرض في نفسه خبرة هادفة مباشرة وهذا غير صحيح بل وخطر لأن ذلك يترتب عليه تجاهل الأهداف التعليمية والاعداد لحياة المستقبل فتكون النتيجة أن يشب التلميذ مدلا لتعوده على أن تجاب مطالبه باستمرار ومن هنا يجب تدخل المدرس لاختيار الخبرات التي يطلب التلاميذ دراستها اختيارا سليما يتفق وأهداف التربية .

وبذلك يوضع الأمر في نصابه .

استدراك

وقعت بعض الأخطاء المطبعية في مقال الدكتور فؤاد أبو حطب : دور التحليل العامل في اختبار الفروض . عدد مايو ١٩٧٢ . ولذلك نرجو اجراء التصويبات الآتية :

١ - نقل السطرين ١٧ ، ١٨ من صفحة ٥٠ ليصبحا السطرين ٣ ، ٤ في صفحة ٥١ بعد إضافة عبارة « التحليل العامل » الى آخر السطر الثاني من صفحة ٥١ .

٢ - يقرأ الجدول ص ٤٨ على النحو الآتى : وجهة الحل { نقاربية
تباعدية

٣ - تصحيح كلمات الضمى والضمية والضم في الفقرة الأولى من ص ٤٩ لتصبح ألفى والقمية والفم .

٤ - أضف كلمة « واحد » الى نهاية السطر ١٠ من هامش ص ٥٠ .

مفاهيم حول الرؤية الابتكارية والجمهور

للدكتور محمود البسيوني
عميد المعهد العالي للتربية الفنية

كثيرا ما تحفظ التلاميذ ملاحظات عن ان رؤية الابتكارية ، وعن موقف الفنان من الجمهور ، وعن الفارق بين رسالة الفنان أو الأديب ، وبين مدخل العالم في تناول المشكلات ، ومثل هذه المحفوظات لا تجد عادة اختبارا بالنسبة للشخص الذي تعود أن يسلك في حياته سلوكا نمطيا ، لكن بالنسبة للانسان الذي يمر في عمليات ابتكارية مستمرة فان هذه المفاهيم لا تأخذ عادة شكلا ثابتا ، وانما تتجدد وتتغير حسب الاحتكاكات التي يمر بها ، ونوع الخبرات التي يكتسبها .

وقد أتيح لكاتب هذا المقال أن يجلس في حفل خصص لنوزيع جوائز الدونة وعلى يساره توفيق الحكيم ، وعلى يمينه محمود المليجي ، وكان من البديهي أن يدور حوار خفيف حول مثل هذه المفاهيم ، وجاءت الاجابات لتضفي شيئا على وظيفة الفنان وأدائه لرسالته .

قال محمود المليجي مداعبا توفيق الحكيم : أن من أجمل الأشياء التي قراها له « عودة الشباب » ، فطأطا توفيق الحكيم برأسه وكان ذلك مدخلا لي لمزيد من الاستفسار عن هذه الرواية .

ب - أعتقد يا أستاذ توفيق أن منبت هذه الرواية كان مجرد خبر منشور بالصحف ، ولكن هذا الخبر مر عليه كل انسان مرورا عابرا ، أما أنتم فقد ارتبط هذا الخبر بمعاني كثيرة ، وبخيال لم يكن في مقدور الشخص العادي أن يدركه .

ج : بديهي أن للفنان رؤيته الخاصة ، وهي تختلف عن رؤية الشخص العادي ، ولولا هذا الاختلاف ما كان هناك فن أو أدب .

ب : الحقيقة أنني قد نوهت عن هذه الرواية في أحد كتبي المبكرة (١) : وقام الطلبة في معهدنا بتمثيل هذه الرواية في أحد السهرات ، وقد تبينا من ورائها حكمة كبيرة وهي أنك حاولت أن تقابل بين الشباب الآمل في الكبر ، والذي يضحى بشبابه في سبيل الوصول الى ما وصل اليه الكبار ، والكهل

تستخدم الرموز الآتية في المقال ب (كاتب المقال) ج (توفيق الحكيم) م (محمود المليجي) .

(١) الفن والتربية (ط ٢) القاهرة : دار المعارف ، ١٩٥٧ ص ١٧٠ .

الذى يسعى لأن يعود اليه الشباب ، ويخرج الانسان في نهاية الرواية بحكمة هامة وهي أن الانسان يجب أن يرضى عن نفسه ، وعن نصيبه وعن امكانياته التى هو فيها .

ح : طأطأ برأسه موافقا ، واستطرد قائلا أن هذه الرواية تحقق فعلا ما تقول .

ب : أن الأديب يحتاج في الحقيقة الى ثقافة عريضة أكثر من مجرد اتقان لغة الكلام ، فهو يحتاج الى مفاهيم تاريخية ، وسياسية ، وأخلاقية ، وخيال جامع ، وادراك للعلاقات ، وعلى ذلك حينما ينتج الفنان أو الأديب فهو بهذه الحصيلة الكبيرة يصوغ مادته التى تجعل الجمهور يرى هذا الجديد ، ويدركه ، ويتذوقه . لكن هل ترى أن الفنان يخضع للجمهور أم يخضع الجمهور لاتجاهاته ؟

ح : في الحقيقة ان الفنان أشبه ما يكون بالمصنع الذى تأتى اليه المواد الخام ، وينتهى في نهاية التصنيع بأن نحصل على نسيج يختلف كلية عن الخام الأصل ، أما من ناحية الجمهور فهناك اتجاهان رئيسيان في علاقة الفنان ، وكل من يشتغل في الحقل الفنى ، بالجمهور ، الاتجاه الأول هو أن يبحث الفنان عما يلذ للجمهور أن يراه في المواقف المختلفة ، ويحاول أن يدمج في طيات الرواية المواقف التى تسر الجمهور وتجذبه ، ففي هذا الموقف مثلا يحتاج لأن يصنع راقصة ، وفي الموقف الآخر يصنع حفلا غنائيا أو أنشودة ، وهكذا تشكل الرواية لترضى نزعة الجمهور الذى يتوقع أن يخرج راضيا عنها .

أما الاتجاه الثانى فيرتبط بالفنان الذى لا يهتم في الحقيقة ارضاء الجمهور ، ويحاول أن يفرض نفسه عليه بأن يقدم له وجهة نظر جديدة ، وفي هذه الحالة لابد أن يكون الفنان أرقى في خياله ووعيه من أن يساير التيارات العادية .

ب : لكن النوع الأول الذى ذكرته يمكن أن نتوقع أن يعيش طويلا لأنه لو تصورنا أن الجمهور متغير ويحتمل أن ينمو في ثقافته ، فانه سرعان ما يلفظ المقومات التى كان يرضى بها طول فترة كان فيها أقل نضجا ، بينما الاتجاه الثانى رغم ما به من مشاق للفنان لكنه في الحقيقة يضع الفنان في وضعه الصحيح كفنان ، ولذلك هو لا يتحجب للجمهور بقدر ما يأخذ بيد الجمهور ليدرك مغزى جديدا أراد الأديب أو الفنان أن يجعله يدركه دون أن يفرض نفسه على هذا الجمهور فرضا تعسفيا ، أى يصل الى هذه النتيجة بعد حوار لا شعورى مع نفسه أو مع الجمهور الذى ينتهى به الى النتائج التى يصل اليها . وفي هذه الحالة أظنكم معى في التفريق

بين الملتزم المحافظ ، وبين الأديب ذى الخيال وسعة الأفق ، وأنا أود
في هذا المقام أن أفهم رأيكم في مدخل نجيب محفوظ في بعض رواياته ،
أليس مدخله أن يضع المتفرج في شريحة من الموقف التاريخي ويجعل
هذا المتفرج يحكم بنفسه عن تلك الحقبة التي يقدمها له ؟ هل في هذه الحالة
يختار نجيب محفوظ المواقف أم يترجمها كالفوتوغرافية ؟

ج : في الحقيقة ان نجيب محفوظ يبدو في الظاهر أنه يلتزم فوتوغرافيا بالواقع
لكن لو دققنا الرؤية نجده يختار ويدقق ويصمم المواقف بحذر ليصل
الى النتيجة التي يجعل المتفرج يحكم على ما يرى حكما ضمنيا ، ونجيب
محفوظ في رواياته القديمة يختلف عنه في رواياته الحديثة ، حيث أنه كان
يلجأ في الروايات الحديثة الى الرمز ، وقد مثلت له رواية في التنفزيون
حديثا ، كان مضمونها ناس يريدون أن يسكنوا في شقة غيرهم بالقوة ،
وعيب على نجيب محفوظ أنه يلجأ الى التورية وكان يمكنه أن يعبر بشجاعة
عما يريد ، ولذلك فنظرة الأديب لها لون واتجاه وهي بالنسبة للاتجاه
الثاني الذي ذكرناه تعد مسئولية أعلى شأننا من الاتجاه الأول .

ب : وتركت تونيق الحكيم وهو يتلقى مداعبات من المهندس سيد مرعي ، ومن
كمال الملاح ، وبدأت حديثا جانبيا مع محمود المليجي استطرادا لهذا الفكر
الابتكاري وبدأت حديثي موجهها الكلام اليه .

ب : الى أي حد يا أستاذ محمود تهتم بالجمهور في أثناء تمثيلك ؟

م : في الحقيقة أنا لا أهتم بالجمهور وأنا أمثل . هناك ما يشبه الحائط بيني
وبين الجمهور .

ب : ألا تتجاوب لتعليقاته وتصفيقه ؟

م : بالعكس أنا آخذ متعتي من الدور نفسه الذي أؤديه .

ب : ألا تظن أن الممثل يجب أن يكون له دور معين يعرفه به الجمهور ، فمثلا
أنت عرفت بأدوار الشر فهل يمكن أن تقوم بتمثيل أدوار كوميدية
مضحكة ؟

م : على العكس أنا لا أميل الى الالتزام بدور معين ، بل أشجع وأقدر الممثل
القادر الذي يلبس بدلة الدور .

ب : هل هناك تأثير الفريق الذي تعمل معه على اتقانك الأدوارك ؟ مثلا :

شاهدناك تمثل لفترة طويلة مع اسماعيل يسين ، فهل لذلك أثر في اتقانك للأدوار ؟

م - الحقيقة أن كل الذين يعملون بالتمثيل يمكن أن يكونوا معروفين ، ولا يجد الانسان صعوبة في أن يعمل بين فريق أو آخر وكلهم يعتبر فريق كبير حتى وأنا أعمل في بيروت مجرد التعرف على أفراد الفريق الذي لم يسبق لي معرفته فإن ذلك يجعلنا بعد التعرف نقوم بالدور في علاقات بعضنا ببعض يهرضها الدور نفسه ، والحقيقة أنني أشبه نجاح فريق التمثيل بنجاح فريق الكرة، وفريق الكرة يتعاون بعضه وبعض للوصول الى الهدف، وبالتالي فإن فريق التمثيل يكمل بعضه البعض الآخر ، ويصل الى النجاح في التعاون المحكم بين أفرادهم .

ب : ما رأيك في أن كثيرا من الممثلين صعد ، وبرز اسمه دون أن يكون حاصلا على شهادة ؟

م - ان الشهادة ليست كل شيء فالاستعداد الشخصي أو ما أسميه (الغية) هي أهم من أي شهادة ، فالغية هي التي تجعل الفرد يستمر ويتحمل كل الصعوبات التي يجابهها واجدا متعته من خلال العمل ذاته الذي يؤديه . تصور مثلا أن على الكسار كان أميا لا يعرف القراءة والكتابة ومع ذلك كانت له فرقة معروفة ، وهناك عدد آخر من الفنانين بدأوا أميين وكانت تقرأ لهم الأدوار ، ويقومون بتمثيلها وبعضهم اشتهر شهرة كبيرة : الغية تلعب دورا كبيرا في حياة الممثل . ان الشهادات في الحقيقة ليست كافية لصنع الفنان ، وكثير من الشباب الذي يحمل الشهادات ويحاول الصعود سريعا دون كفاية لا يؤدي الا أدوارا هشة .

ب : هل تؤمن بضرورة معونة الدولة للممثلين ، أم أن التمثيل يجب أن يترك حرا ولا تتدخل فيه الدولة ؟

م : الحقيقة أن تدخل الدولة أدى الى نتائج هامة جدا إذ أن الاعتماد على صاحب الفرقة بأن يعطى مرتبات كان دائما يبخل حق الممثل إذ أن هم صاحب الفرقة أن ينال أكبر قسط ليحمله يتمكن من ادارة عمله . واشراف الدولة يضمن مستوى معين يحقق طمأنينة لمعيشة الممثل لا تتأثر بالتقلبات ، تصور مثلا أنني كنت أعمل في شبابي مع فرقة جورج أبيض ، وكان العمل لا يقابل بمرتبات ، وانما كان يتم عن طريق المشاركة بأسهم وكنت في هذا الوقت مشتركا بسهمين ، وفي نهاية السهرة كان السهمان يدران على (ثلاثة تعريفة) وكنت سعيدا جدا بهذا المبلغ وبخاصة حينما

كنت أقارنه بالمبلغ الذى يحصل عليه جورج أبيض وقدره (خمسة قروش)
كنت سعيدا جداً أن أرى هذا العملاق وهو يحصل على هذا المبلغ
واستمتع بمبلغ الضئيل بالقياس اليه .

وهكذا نرى من خلال هذا الحوار الذى جمع فنانا تشكيميا مرييا ، وأديبا
معروفا ، وممثلا من الدرجة الأولى كيف أن هناك مشاركة فى العملية الابتكارية
ومضمونها ، وصلة انتاج الفنان بالجمهور ويمكن أن نجتمع خيوط هذا
الحوار فى النقط الرئيسية الآتية :

١ - أن الفنان فنان بمقدار الشحنة الانفعالية التى تمكنه من الرؤية الجمالية
التى يتميز بها عن غيره من الفنانين وعن أفراد الجمهور .

٢ - أن الفنان يصل الى ذروة النجاح حينما يجعل رؤيته الفنية أمرا مدركا
بالنسبة للجمهور دون أن يلجأ الى الوسائل الرخيصة للتحجب الى هذا
الجمهور أو التزلف اليه بأساليب أو مواصفات محفوظة أو مبتذلة .

٣ - ان القدرة الخلاقة ترتبط ارتباطا كبيرا بطبيعة شخصية المبتكر ، وامكانية
ادراكه الجمالى ، وكلما فهم الفنان نفسه ومميزاته ولو الى درجة معقولة
ساعد ذلك على أن يحقق رسالته ، ومن أهمها أن يحافظ على سمات
شخصيته ، ويلفظ كل الأساليب التى تجعله يردد شخصية غيره أو يفنى
فيها .

٤ - لا يجب أن ينشغل الفنان بالجمهور ويعتبره قضية . فالحقيقة أن الفنان هو
أحد أفراد الجمهور لابد أن يكون قد أحس بأحاسيسه ، وهو حين يعبر
تلقائيا عن هذه الأحاسيس فانه يكون بذلك قد ضمن الجمهور فى تعبيره ،
لكن المحاولات التى تحدث لارضاء الجمهور ارضاء سطحيًا مؤقتًا من الظاهرة
غالبًا ما تنتهى بارضاء وقتى على حساب جودة العمل الفنى واستمرار
بقائه .

٥ - لا يجب أن توضع الشهادات وحدها معايير للنضوج الفنى ، فكثيرا
ما يحدث النبوغ دون شهادات ، وأحيانا تكون الشهادات معوقة للنضوج
لكى حين ترتبط الموهبة ارتباطا عضويا بالدراسة والفهم ، والتعمق ،
فان النتاج قد يصل الى الذروة .

٦ - ان أى تربية تبغى الحفاظ على المواهب ونموها يجب أن تتيح الجهد الذى يضمن حرية الحركة والتسامح الذى قد يتيح الفرص لنمو تلك الاستعدادات ، ومن المحتمل أن يكون كل جو غاسد ، قابض ، ضاغط يكتب الاستعداد ، بل ويصل به الى نوع من الانحراف .

٧ - أليس من الحكمة أن يستمع الناشئون بين حين وآخر الى حوار مفتوح بين الأدباء والفنانين على اختلاف أنواعهم ليتمكن من خلاله أن يتشرب الشباب الناشئ، قيما من هؤلاء الذين استطاعوا أن يحققوا نجاحا فى فهم القيم فيسيروا على الطريق ؟

وفى الختام هناك ضرورة ملحة للعناية بالمقومات الابتكارية التى تكون الشخص وتجعله قادرا على الاسهام الابتكارى فى خدمة المجتمع .

الأمان والتربية الأمانية من النظرية إلى التطبيق

الدكتور إبراهيم بسيوني عميره
أستاذ طرق تدريس العلوم المساعد
كلية التربية - جامعة أسيوط

أوضحنا في مقال سابق كيف بدأت حركة التربية الأمانية ، وتناولنا بالشرح أهمية الأمان والتربية الأمانية وخاصة بالنسبة للأطفال ، وذكرنا أن التربية الأمانية تزداد أهميتها وقت الحرب والظروف الغير عادية التي قد تتعرض لها المدرسة أو المنزل أو البيئة أو الوطن مثل الظروف التي نمر بها حاليا في مصر والوطن العربي . وأوضحنا أيضا مفهوم التربية الأمانية ، وأنه لا يعنى إطلاقا تقييدا للنشاط ، أو حدا على حرية التجريب والمغامرة والممارسة بل ان التربية الأمانية على العكس من ذلك تشجع على مزيد من النشاط والتجريب والاقدام وفصلنا القول بعد ذلك عن بعض الأهداف التي يمكن أن تسعى التربية الأمانية لتحقيقها ، وعن بعض المستويات السلوكية التي ينتظر من التلاميذ أو الطلاب الذين يستفيدون من برامج التربية الأمانية في المراحل التعليمية المختلفة أن يتوصلوا اليها .

أما في هذا المقال فسننتقل من ميدان النظرية الى ميدان التطبيق ، وسنتناول بالشرح والتعليق بعض الأسئلة والقضايا التي يمكن أن تثار في مجال تطبيق برامج الأمان والتربية الأمانية ، كما سنقترح بعض الأنشطة التي يمكن أن تسهم في التربية الأمانية .

حتى نتجنب الحوادث :

ان التفكير في الأمان وتجنب الحوادث والأخطار ، يجب أن يبدأ مبكرا ، ربما قبل انشاء المدرسة نفسها ، فأن نبدا بداية سليمة خير وأجدي من أن نقع في أخطاء عند الانشاء ، قد يصعب بعد ذلك تصحيحها ، ويمكن أن تشمل جوانب التفكير في هذا المجال ما يلي :

١ - موقع المدرسة : يحسن أن يختار للمدرسة الموقع المناسب ، بعيدا عما يعرض التلاميذ في غدوهم اليها أو رواحهم منها للحوادث والأخطار ، فلا يكون هذا الموقع مثلا مطلا على شارع مزدحم بوسائل المواصلات السريعة ، أو قريبا من قنوات يعبرها التلاميذ فوق عبارات خفيفة قد تسقط بهم . الخ . كما يجب أن يكون هذا الموقع بعيدا عما قد يعرض صحة التلاميذ للخطر ، فلا يكون

مثلا قريبا من مضاف تتصاعد منها أبخرة سامة أو ضارة بالصحة ، أو تصدر عنها ضوضاء ، كما يجب أن لا يكون قريبا من برك أو مستنقعات .

٢ - مباني المدرسة ومرافقها وأثاثها : يجب أن يراعى فى مباني المدرسة ومرافقها وأثاثها المواصفات الهندسية السليمة من حيث التحمل ، والملاءمة مع أعداد التلاميذ ومناسبتها لأعمارهم وألوان النشاط التى يقومون بها . كما يجب أن تتوفر الاحتياطات المناسبة لأوقات الطوارئ والخطر . كأن يكون للفصل باب للطوارئ فضلا عن الباب العادى ، وأن يكون هناك أكثر من سلم يمكن استخدامه فى النزول بسرعة وقت الطوارئ كما يجب أن تراعى المواصفات الهندسية السليمة فى التوصيلات الكهربائية ، والمخابر والملاعب ، والأفنية . كما يجب أن تكون هناك مخابىء وأماكن يمكن أن يلجأ إليها التلاميذ وقت الخطر ، كذلك يجب توفير أجهزة الانذار بالخطر ، وأجهزة ووسائل الإطفاء ومواد وأدوات الإسعافات الأولية ... الخ .

٣ - الصيانة : الصيانة من ضرورات المحافظة على سلامة المباني والمرافق والأدوات والأجهزة ، ويجب أن يكون هناك برنامج زمنى محدد لصيانة كل مكان ومرفق وجهاز بالمدرسة فكثيرا ما تصرف الآلاف على الانشاء ، ثم يترك المبنى أو المرفق دون صيانة لعدة سنوات فتتطرق اليه عوامل البلى والتلف ، مما يعرض التلاميذ لكثير من الأخطار . ان الصيانة توفر الوقاية ، وتعمل على اكتشاف الخلل قبل أن يستفحل أو يعرض الأرواح للخطر أو يتسبب فى حوادث ، ثم تقوم بإصلاحه

فوراء كثير من الحوادث نجد اهمالا أو تهاونا فى الصيانة ، سلك كهربى مكشوف تسبب فى وفاة تلميذ صغرا بالكهرباء . سور متصدع تسبب فى قتل عدد من الأطفال بعد أن تهدم فوقهم . سلم تسقط بعض درجاته ويودى بحياة عدد من الأطفال . ملف ثانوى أصبح عزل الأسلاك الكهربائية المتصلة به غير كاف فيتسبب فى حدوث صدمات كهربية لمن يستعمله منشورات زجاجية فى مختبر الفيزياء تكسرت حوافها وتسببت فى حدوث جروح لبعض التلاميذ . أوراق مهملة متراكمة بجانب المدرسة بأو فى ركن منها تشتعل بسبب أو بآخر فمتسبب فى حرائق .

٤ - صحة التلاميذ : التلميذ الذى يتمتع بصحة جيدة يمكن أن يستجيب بسرعة ويتصرف التصرف المناسب وقت حدوث الخطر ، أما التلميذ المريض أو المعتل الصحة أو الذى يعانى من سوء التغذية ، فلا يكون ادراكه للخطر سريعا ، وتكون استجابته أبطأ وكثيرا ما يشوبها قصور ، ولهذا كانت العناية بصحة التلاميذ بالفحص الدورى والعلاج جزء لا يتجزأ من برامج الأمان .

٥ - تجنب الارهاق : الارهاق من العوامل المساعدة على الحوادث ، والتعرض للأخبار . ويؤثر الارهاق على سرعة الادراك والاستجابة .

ومن هنا تتضح أهمية التنظيم المناسب لليوم المدرسي ، فالتلاميذ يجب ألا يحرموا من النشاط فترات طويلة بحيث تجهد أذهانهم أو تصاب أجسامهم بالارهاق نتيجة الجلوس على مقاعد الدراسة فترات طويلة .

٦ - الحالة النفسية : القلق والخوف والرغبة والشحناء والبغضاء تترك آثارا مدمرة على النمو النفسى للتلميذ ، فضلا عن ذلك فإنها تؤثر على سرعة الادراك والتصرف وخير من ذلك أن يسيطر على جو المدرسة البهجة والتشجيع والمحبة والراحة النفسية .

٧ - الاشراف الفعال : ترك التلاميذ فى الألفية أو الملاعب أو المختبرات الدراسية أو الورش دون اشراف فعال قد يتسبب عنه تعرض التلاميذ للحوادث ، وينطبق نفس الشيء على الرحلات والزيارات خارج المدرسة .

هل نصيف مقررا للتربية الامانية ؟!

ننتقل الآن من مجال الحديث عن الظروف التى تساعد على أمان التلاميذ وسلامتهم وحمايتهم من الأخطار والحوادث ، الى مجال الحديث عن التربية الامانية نفسها .

ان مفهوم التربية الامانية كما سبق أن أوضحناه فى مقال سابق ، يتضمن البرامج التى تساعد التلاميذ على اكتساب المعلومات والمهارات والاتجاهات والقيم اللازمة لسلامة الفرد و سلامة المجموع ، والتى توجه التلاميذ الى اتيان السلوك الذى يتفق مع قواعد الأمان والمعيشة الآمنة ، كما توفر أفضل الفرص للنشاط والعمل . كيف نضع هذا المفهوم موضع التطبيق ؟

قد يقترح البعض اضافة مقرر دراسى الى المناهج المدرسية تحت اسم التربية الامانية أو قواعد الأمان . هذا اقتراح وارد ونقابله من وقت لآخر فى مواقف مشابهة . فالمهتمون بالسياحة ينادون باضافة مقرر دراسى عن السياحة ، والذين تشغلهم قضية تنظيم الأسرة ينادون بأن يدرس التلاميذ مقررا عن تنظيم الأسرة ، ومثل هذا ما يريده المهتمون بالتعاون ، وحبذا عند أصحاب هذا الاتجاه لو انتهت دراسة كل مقرر من هذه المقررات بامتحان لتكون الدراسة جدية ويهتم بها التلاميذ . وكاتب هذا المقال لا يؤمن بهذا الاتجاه وهو زيادة المقررات الدراسية ، وذلك لأسباب عديدة منها :

١ - ان المناهج متخمة فعلا بالمقررات الدراسية ، وأننا اذا سلمنا بمبدأ
إضافة مقررات تتناول كل مشكلة اجتماعية نهتم بها ، فلن تكون هناك نهاية
لهذه الإضافات

٢ - ان هذا الاتجاه الى اضافة مقررات دراسية عديدة، تستند الى مفهوم
قاصر للمنهج المدرسى . فالمنهج ليس فقط مجموع المقررات الدراسية ، بل انه
يتسع ليشمل كل خبرة . توفرها المدرسة لتلاميذها وتضطلع بمسئوليتها ،
لتحقيق أهداف المدرسة ، واعدادهم للحياة . فلماذا الاصرار على مقررات
دراسية تكل مشكلة اجتماعية ؟ ان أمثال هذه المشكلات يمكن أن تخطط لها
برامج يستغل فيها النشاط المدرسى ، أو ما يطلق عليه أحيانا النشاط خارج
المقررات الدراسية ، فهذا النشاط وفقا للمفهوم الحديث للمنهج جزء لا يتجزأ
من منهج المدرسة ، ويجب أن يستغل - شأنه شأن المقررات الدراسية - فى
تحقيق أهداف المدرسة . وربما تميز هذا النشاط خارج المقررات الدراسية عن
هذه المقررات نفسها فى أن التلاميذ يقبلون عليه طواعية ، كما أنه أكثر منها
مرونة ، ويمكن تطويعه وفقا لظروف المدرسة وامكاناتها الخاصة .

٣ - يمكن عن طريق المقررات الدراسية الأساسية التى يدرسها التلاميذ
فعلا تحقيق العديد من أهداف التربية الأمانية . فيمكن عن طريق مقررات العلوم
مثلا اكتساب معلومات عن الحرائق واطفائها، أو الجروح وتطهيرها ، أو خصائص
المواد الكيماوية المختلفة وكيف تجنب الأضرار التى تنشأ من اساءة استعمالها
كما يمكن اكتساب معلومات عن الكهرباء والتوصيلات الكهربائية المختلفة . كما
يمكن أن يتعلم التلاميذ أو يحسنوا مهارات تتعلق بهذه الجوانب وغيرها مما
يتصل بالتربية الأمانية ، أما الاتجاهات والعادات والقيم فيمكن أن يساعد كل
مقرر دراسى فى تكوينها أو تعديلها بما يتفق مع أهداف التربية الأمانية اذا
كان المدرس على وعى كاف بوظيفته ودوره فى التنشئة الشاملة المتكاملة للتلميذ
ومؤمن بأنه فى تصرفاته قدوة يقتدى به التلاميذ .

٤ - يمكن عن طريق الأخذ بالأسلوب المرن المقترح للتربية الأمانية أن
يستفاد من تعاون هيئات وإدارات متعددة توجد فى مجتمع المدرسة مثل الشرطة
والمرور ، الإطفاء والدفاع المدنى والهلال الأحمر والمستشفيات . بل ان أولياء
الأمور قد توجد من بينهم كفاءات يمكن أن تقدم خدمات جلية لبرامج التربية
الأمانية .

هكذا يمكن أن تكون التربية الأمانية عمل كل فرد فى المدرسة والمجتمع ،
فى نفس الوقت الذى لا نحصرها فيه ضمن مقررات جامدة ، يكون الاهتمام فيها
بالشكل والمظهر ، أكثر منه بالمفهوم والجوهر ، وبدلا من أن يتركز الاهتمام
فيها على حفظ المعلومات استعدادا للامتحان ، يصبح الاهتمام منصبا على تحقيق
الأهداف الشاملة وإتيان السلوك المناسب والتصرف السليم .

التخطيط لبرامج التربية الأمانية

خلصنا الى أن أهداف التربية الأمانية ، يمكن أن تحقق عن طريق العديد من الأنشطة التربوية التي تشرف عليها المدرسة ، وتضطلع بمسئوليتها ، ويشترك فيها المجتمع ولكن مع مراعاة أن يضمها برنامج متكامل مخطط له ، حتى لا يتحول الأمر الى مجرد نشاطات مظهرية أو عفوية ، لا تنسيق بينها ولا تكامل .

وتستفيد المدرسة كثيرا لو اشركت معها في التخطيط للتربية الأمانية المجتمع الذي توجد فيه وتخدمه ، فيمكن أن تسعى المدرسة الى كسب تعاون ممثلين عن هيئات المجتمع ومؤسساته المختلفة ، وأولياء الأمور الذين يمكن أن يسهموا بنصيب في هذا المضمار ، ويجب أن يراعى في هذا التخطيط ظروف المدرسة الخاصة . فبرنامج التربية الأمانية لمدرسة تقع في مدينة مزدحمة يجب أن يكون غيره لمدرسة تقع في بيئة ريفية ، ويمكن أن يؤثر في هذا التخطيط ظروف طارئة مثل انشاءات تتم بالقرب من المدرسة أو موجة انتشار حيوانات ضالة ، أو وجود بعض نواحي قصور توجد في المنشآت المدرسية ، كما يمكن أن يغير من البرنامج أو يؤدي الى تعديل فيه وجود بعض الهيئات أو الكفاءات التي ترحب بالتعاون مع المدرسة ، في حين أن مدرسة أخرى قد لا يتيسر لها ذلك .

ان التخطيط السليم للتربية الأمانية يجب أن يأخذ هذا كله في الاعتبار . تأتي بعد ذلك مرحلة التنفيذ ، والمفروض أنه في مرحلة التخطيط تكون الأدوار قد وزعت والمسئوليات قد أسندت ، وعرف كل مشترك في برنامج التربية الأمانية موقعه من البرنامج حتى ينصرف عن ادراك وبصيرة ، وفي إطار من التعاون والمشاركة وفق جدول زمني معروف ، وان كان من الواجب أن يتسم بالمرونة حتى يمكن مراعاة الظروف والأحداث الطارئة .

وكأي برنامج سليم ، يجب أن تكون هناك متابعة وتقويم لكل مراحل البرنامج وتكون هناك اجتماعات دورية للهيئة المشرفة على البرنامج وللمشاركين فيه لتدارس نواحي النقص والقصور والعمل على التغلب عليها ، ومساندة نواحي القوة وتدعيمها .

أمثلة لألوان من النشاط يمكن أن تسهم في برامج التربية الأمانية

الأنشطة التي يمكن أن تتضمنها برامج التربية الأمانية عديدة ومتنوعة ، ويمكن أن نجد فيها ما يتناسب مع كل مرحلة تعليمية ، فبالإضافة الى خبرات التربية الأمانية التي تكتسب من خلال المقررات الدراسية المختلفة والتي سبقت الإشارة الى أمثلة منها ، توجد أنواع من الأنشطة يمكن أن تنظم خدمة للتربية

الأمانية ، بعضها قد تكون أنسب لصغار السن ، وبعضها تلائم التلاميذ الأكبر
عمرًا ...

أنشطة للفرق الأولى من المرحلة الابتدائية :

- ١ - تنظم لعبة يسأل فيها الطفل عن اسمه ، ومدرسته ، وعنوانه ، وعليه أن يجيب على هذه الأسئلة بسرعة دون تلعثم ، والا خرج من اللعبة .
- ٢ - يعمل نموذج لشارات المرور الضوئية أو الميكانيكية أو اليدوية ، ويفسر معنى هذه الاشارات .
- ٣ - يخطط فناء المدرسة أو فناء مجاور على هيئة شوارع وميادين ، يقوم بعض الأطفال بتمثيل دور رجال المرور ، والبعض الآخر بدور السيارات ، وتقوم فئة أخرى بدور المشاة .
- ٤ - تنظم لعبة يحكى فيها التلاميذ أقصر وآمن طريق للوصول الى المدرسة .
- ٥ - تنظم المدرسة برنامجا لتدريب مجموعات مناسبة من التلاميذ على السير في المنطقة المحيطة بالمدرسة ، والتعرف على ملامحها وعبور شوارعها .
- ٦ - تنظم مسابقة أو لعبة موضوعها « كيف أتصرف اذا حدث ... ؟ » وتوجه الى المتسابق أسئلة مثل : أن تهت في الطريق ؟ أن شعرت باعياء أو دوخة ؟ أن مر كلب بالقرب مني ؟ أن أصبت بجرح ؟ أن رأيت نارا تشتعل وتهدد بحدوث حريق ؟ أن طلب مني شخص لا أعرفه أن أركب معه على دراجة و في سيارة ، أو أصحبه ؟ وتخصص جوائز لأفضل المتسابقين .
- ٧ - يمكن أن تنظم تمثيليات يؤلفها المدرسون مع بعض التلاميذ ويمثلونها عن أى جانب من جوانب التربية الامانية .
- ٨ - يمكن الاستفادة من مسرح العرائس والدمى ، خاصة وأن الأطفال يقبلون على هذا النوع من النشاط التربوى .
- ٩ - يمكن أن يدعى بعض رجال الشرطة للتحديث الى التلاميذ ، حتى تزول الرهبة التي قد تكون لدى بعض التلاميذ منهم ، وتزيد الألفة بينهم ، كما يمكن أن يحدثوهم عن عملهم وعما يمكن أن يقدموه لهم من خدمات اذا وقعوا في بعض المآزق أو تعرضوا لخطر محتمل .
- ١٠ - إقامة معارض عن الجوانب المختلفة للتربية الامانية ، يضم ملصقات يحصل عليها من هيئات مختلفة ، ورسوم للتلاميذ أنفسهم ، أو نماذج .
- ١١ - تدريب التلاميذ على الاستعمال الصحيح لبعض الأشياء التي قد يؤدي الاستعمال الخاطيء لها الى أخطار ، مثل اشعال الثقاب ، أو استخدام الدبابيس والابر ، أو السكين ، أو المنشار ، أو مواقد الكحول ... الخ .

أنشطة للتلاميذ الأكبر عمرا :

إذا كانت الأنشطة المقترحة للصغار من التلاميذ يغلب عليها طابع مزج التربية باللعب ، وتقصص الأدوار ، فإن هذا الاتجاه يمكن أن يستمر مع التلاميذ الأكبر عمرا ، وإن كان من الممكن إثراء برامج التربية الأمانية بالمزيد من الأنشطة التي تزيدهم تعمقا وفهما لأهمية الأمان والتربية الأمانية ، وتجعلهم أقدر على المساهمة الايجابية في برامج الأمان ، وعلى تقديم العون للآخرين في المدرسة أو في المجتمع المحلي ومن هذه الألوان من النشاط :

١ - جمعية للشرطة المدرسية تشرف على سلوك التلاميذ داخل المدرسة وخارجها وتراعى عدم اتیانهم لأعمال أو تصرفات قد تضرهم أو تضر الآخرين .

٢ - جمعية مرور تشارك في تنظيم المرور في المنطقة المحيطة بالمدرسة خاصة وقت دخول التلاميذ الى المدرسة أو انصرافهم منها . . .

٣ - جمعية دفاع مدني : تصدر التحذيرات والانذارات وقت الخطر وتزود المدرسة بوسائل الانذار وتتأكد من توفر وسائل الاطفاء والانقاذ وتجري تجارب للدفاع المدني لتدريب التلاميذ على السلوك السريع التسليم وقت الخطر ، ونحدد طريقة اخلاء الفصل ، وطرق التوجه للمخابئ وأماكن التجمع لتلاميذ كل فصل ، وتضع اللافتات والأسهم في الأماكن المناسبة .

٤ - فرق اطفاء : تزور محطة المطافئ ، وتطلع على نشاطها ، وتتعلم من المختصين فيها ، وينظم لها برنامج تدريبي لاطفاء الأنواع المختلفة من الحرائق ، وتنظم بيانات عملية لتلاميذ المدرسة لتوضيح كل ما يتعلق بالحرائق وطرق اطفائها ، وتكون مستعدة للمساهمة في اطفاء بعض الحرائق ، وتتأكد من توفر وسائل الاطفاء .

٥ - فرق انقاذ : تتدرب على أعمال الانقاذ ، وتنظم بيانات عملية يشرف عليها الاختصاصيون من الدفاع المدني ، وتكون مستعدة للمساهمة في بعض عمليات الانقاذ .

٦ - جمعية الاسعاف : ينظم لها برنامج للاحاطة بأسس الاسعافات الأولية ، والتدريب على القيام بها ، مع المتابعة والتدريب الدوري لرفع المستوى باستمرار ، وتعمل على توفير مواد وأدوات الاسعافات الأولية بالمدرسة .

٧ - جمعية صحية : تعمل على الارتفاع بالمستوى الصحي داخل المدرسة ، وفي البيئة المحيطة بها ، وتنظم حملات التطعيم والوقاية ضد الأمراض . . .

٨ - جمعية صيانة المرافق المدرسية : تقوم بالمرور دوريا على المرافق المختلفة بالمدرسة ، وتتأكد من توافر شروط الأمان ، ومطابقتها للمواصفات السليمة ، والابلاغ عن أي خلل أو مظهر غريب ، وتتابع الموضوع حتى يزال الخلل أو يتم الاصلاح ، وإذا كان حجم المدرسة كبيرا تقسم الجمعية

الى جمعيات تختص كل منها بمرفق أو بمبنى من مباني المدرسة ، فواحدة منها تختص بالمختبرات ، وأخرى تختص بالأفنية ، وثالثة بالملاعب ، ورابعة تختص بجناح من أجنحة المدرسة ، بل ويمكن أن يكون لها في كل فصل فرع ، كما تنظم هذه الجمعية أو الجمعيات حملات للنظافة .

٩ - جمعية أصدقاء الشرطة : تقوم بزيارات لادارات ومرافق الشرطة للتعرف على أوجه نشاطها ، وكيف يستفيد الجمهور من خدماتها أفضل استفادة ممكنة ، فتدعو بعض أفراد الشرطة للمدرسة للاشتراك في ندوات أو برامج أو لقاء محاضرات أو تدريب بعض التلاميذ .

١٠ - لجنة الاعلام : تنظم برامج اعلامية تشمل محاضرات، وندوات ، ومناقشات وإذاعات ، ومجلات حائط ، وتعرض أفلاما وتنظم معارض ، ويعقد لافتات وملصقات ، وتعد لوحات عرض للتوعية بأهمية الأمان ، والمشكلات المتعلقة به . وتعرف بالحوادث التي حدثت نتيجة التراخي في اتباع قواعد الأمان ، وترشد الى السلوك في الأوقات والمناسبات المختلفة حتى لا تتعرض الأرواح للخطر .

١١ - ويجب أن يشمل البرنامج بعدا يتسع لمناقشة الأحداث الطارئة والظروف التي تستدعي حذراً وتيقظاً . ويذكر كاتب المقال أنه وهو يعمل في إحدى المدارس ، حدث حادث مؤسف لأحد عمال المدرسة نتيجة عبوره لرافقان السكة الحديد بتسرع ودون أن يتخذ الاحتياطات المناسبة ، فلم تكتمل أسرة المدرسة بالأسى على ما كان بل وجدت أن من واجبها أن تنظم برنامجاً للتوعية بقواعد الأمان فيما يتعلق بالمنطقة التي توجد بها المدرسة ودعت لذلك بعض رجال المرور والشرطة واستعانوا بخراطط للمنطقة ، واجتمعوا مع تلاميذ المدرسة في مدرج كبير وشرحوا لهم الأخطار الكامنة في المنطقة وكيف يتحاشونها ، وكان هذا بداية لبرنامج تربوي للأمان ...

وهكذا نرى أن التربية الامانية يمكن أن تمتد من الطفولة المبكرة الى المراحل التعليمية الأعلى ، كما أن برامجها متنوعة متعددة يمكن أن تضم العديد من الأنشطة لتخدم وتحقيق الأهداف المرجوة من التربية الامانية ، وأنه مع تعاون المجتمع يمكن أن تؤدي دورها وتعود بالنفع على المدرسة وعلى المجتمع، وأنه بالتدريج يمكن أن يزداد الدور الايجابي للتلميذ في المحافظة على أمان نفسه وأمان الآخرين ، وتوفير فرص أفضل وأشمل وأكبر للنشاط ...

٢ - برنامج العلوم الطبيعية

الدكتور أحمد فؤاد عبد الجواد
دكتوراه في الكيمياء - ماجستير طرق التدريس

اتجاهات في طريق التدريس

لقد سبق أن خصصنا الفقرات السابقة أساسا لمقررات العلوم الطبيعية الجديدة ، والتي روجعت للمرحلة الثانوية . وتسير التطورات التجريبية - جنبا الى جنب - بل وأحيانا كجزء متكامل - مع الانجاء الى اعتبارها بداية تتعلق لحد ما بالمحتوى ، ولأحيان كثيرة بالطريقة أو الطرق الجديدة .

التلفزيون والصور المتحركة :

لقد كان استعمال الصور المتحركة والتلفزيون بمثابة أحد الجهود الطموحة للغاية والمعروفة لعامة الشعب جيدا . ولقد سجل أحد مقررات الفيزياء للمرحلة الثانوية ، في فيلم وسبق عرضه بالمدارس الثانوية المختلفة . كما تجرى محاولات مشابهة بالنسبة لمقرر الكيمياء للمرحلة الثانوية . ولقد أصبح مقرر الفيزياء بمرحلة العالية (الكليات) متيسرا للعرض على مستوى نطاق الدولة في شتاء عام ١٩٥٨ ، كما بدى في تنفيذ عرض مقرر الكيمياء بالتلفزيون في خريف عام ١٩٥٩ . وقد كان أعداد مثل هذه التجارب في التلفزيون التعليمي عرضة الزيادة حيث أن المهنة بطبيعتها تبحث عن الكشف والدراسة وتنمية وتطوير هذا الوسيط في الاتصال الجماهيري . وفي هذه الأثناء كانت تتقدم دراسات تقييم آثار هذا الطراز من التدريس أو هذا النوع من التعليم .

الأسلوب التاريخي وغيره من الأساليب :

لقد أعاد كثير من مدرسي العلوم الطبيعية بناء أساليبهم وطرقهم التي يتبعونها حتى يرموا بكل ثقلهم وتركيزهم على « الأسلوب التاريخي » أو على « مصادر المعرفة البشرية » أو على « حصيلة العلوم الاجتماعية والذهنية » . وأحد الأساليب التجريبية الأخرى هو معالجة العلوم الطبيعية عن طريق تطبيقها

العلوم الطبيعية = Physical Sciences

فى التكنولوجيا الحديثة ، ولكن مع توضيح المبادئ الأساسية ، والتركيز عليها فى نفس الوقت . ولقد أطلق بعض التربويين على هذا الأسلوب اسم «السيكولوجى» بمضاهاته بالأسلوب « المنطقى » .

تكنيك حل المشكلات :

ان أحد الاتجاهات الجارية فى الطريقة المتبعة فى التدريس هى بكل سبيل نحتمى أحد أعظم الطرق مدعاة للتشجيع هو التركيز على أسلوب تكنيك حل المشكلات . ولا يهدف مثل هذا الجهد المبذول الى المسائل الرياضية العادية بصفة أولية ، ولكنه يهدف الى الدراسة والتساؤل والى نوع من الكشف والتجريب الذى يمثل فى النهاية حقيقة أوجه نشاط العلماء . والغرض من هذا الأسلوب هو معاونة النشء الصغار على ايجاد الأشياء بأنفسهم ولأنفسهم عن طريق القراءة وتوجيه الأسئلة والتجريب والملاحظة والتفكير الدقيق المعنى به . والمتحمسون لأسلوب حل المشكلات مقتنعون بأن التركيز على ذلك الأسلوب سوف يعيد الطلاب للنجاح فى معالجة المشكلات التى تصادفهم فى حياتهم اليومية ، وسوف يقرب الى أذهانهم أكثر صفات العالم الحقيقية ، وسوف نيرهم بمعالية أكثر ، وتغير منهم حتى يأخذوا فى اعتبارهم أن الأنشطة المتعلقة بالعلوم قد تكون بمثابة وظائف مهنية يرجى منها .

ولقد سبق أن تم تنفيذ كثير من المشروعات ، كما سبق أن كتب الكثير عن عملية حل المشكلات ، ولكن فى الحقيقة ، نادرا ما سبق خدش سطح فلسفة هذه الطريقة الهامة ذات الطاقة الكامنة . ونلفت نظر القارئ الى أحد المطبوعات التى أخرجتها مشروع « العلم طاقة بشرية » عن أساليب حل المشكلات فى تدريس العلوم (١) .

طائفة المدرسين

ان المهمة المتزايدة لتطوير مقررات العلوم الطبيعية واعطائها بشكل يكفى حاجيات برنامج المدرسة الثانوية قد ألقت عبئا متصاعدا على الناس الذين يقومون بالمهمة ، وعلى الامكانيات والتسهيلات التى يمكنهم أن يستعينوا بها فى القيام بواجبهم . وتتركز أحد « عنق الزجاجة » حول المدرس نفسه بلحمه ودمه - اعداده والعبء الملقى على عاتقه بالمدرسة . وسوف أقتصر فى هذا المقام على مناقشة الواجبات المستول عنها هؤلاء المدرسين .

(1) Lester C. Mills and peter M. Deam : "Problem Solving Methods in Science Teaching"; (N.Y.; Bureau of Publications, Teachers' College Columbia University; 1960).

الواجبات المطالب بها مدرسو الفيزياء والكيمياء :

ان الجدول المدرسى لمدرسى العلوم الطبيعية أصبح حديثا محل اهتمام لا يمكن اغفاله ، وعلى العموم ، لقد أصبح من المعروف أنه فى حاجة الى نوع من الراحة اذا كان عليه أن يطور ويعطى أنواع الخبرات التربوية والتعليمية التى يحتاج اليها الصغار بحق هذه الأيام . وهذا حقيقى على وجه الخصوص ، اذا ما رغبتنا فى اعطاء خدمات أكثر منها كلاما مجردا الى المنزل احدى نحتذيه بتوفير خبرات تربوية وتعليمية مناسبة للطلاب المعوقين من جانب أو الطلاب الموهوبين من جانب آخر . ولقد قدمت بعض الحلول الجزئية التى تدعو للتشجيع فى شكل مساعدى المدرس ، ومساعدى المعمل ، وتخفيض نصاب المدرس ليسمح باعداد المعمل والعروض التوضيحية ، والأجر الإضافى للعمل الإضافى المطلوب من مدرس العلوم فيما بعد اليوم الدراسى العادى . وعلى أية حال ، نوجد هذه الحلول الخاصة فى عدد محدود من الأنظمة المدرسية . وبالرغم من أن بعض مجموعات مدرسى العلوم يبحثون عن زيادة الأجور نظير نصابهم وعبئهم المتزايد بصورة محيطة ، إلا أن وأضى السياسة عامة لا يتحمسون لهذا الحل . ويبدو أن كل المدرسين تقريبا يمكن أن يكونوا بمثابة حالات مقنعة للحاجة الى زيادة الأجور . وزيادة على ذلك ، فإن ادخال جدول للرواتب والمهايا المختلفة فى ضوء المادة العلمية قد يفعل الكثير من أجل زيادة الاحتكاك الداخلى بين طوائف مهنة التدريس .

ان معالجة مشكلات الواجبات المطالب بها مدرس الكيمياء والفيزياء بشكل يبعث الى مزيد من الرضى قد يكون فى تأكيد أن واجبات التدريس (وأية وظيفة ادارية تتعلق به) تكون معقولة فى ضوء كثافة الفصل ، وعدد الحصص التى يدرسها فعلا . وعند معالجة مشكلة مثل هذه الواجبات المطالب بها المدرس ، يجب الاعتراف بالجهود التى تبذل فى اعداد العروض التوضيحية ، والاشراف على الاجراء المعملى . وسوف نعود الى مناقشة اقتراحات محددة خاصة بنصاب مدرسى العلوم عموما فى مقام آخر . وعلى أية حال ، فلكى نكون عمليين فيما يتعلق بهذا النوع من الحلول يجب أن نعترف أن هذا يعتمد على توافر جماعة ضخمة كافية من الزملاء المدرسين المدربين تدريباً عالياً . اذ قد يقتنع المسئولون بالمدرسة بحاجتهم الى مدرس آخر للعلوم الطبيعية ، ويوفرون المال اللازم لاعطاء الأجر الذى يطلبه ، وعندئذ يكتشفون أنهم لم يعثروا على المدرس المدرب .

التسهيلات المعينة على التدريس :

يمكن المساهمة فى حل بعض مشكلات المدرس اذا ما زود بمعينات سليمة ومناسبة ومواد تدريسية وتعليمية .

الحاجة الى المكان : ان حجرات الاعداد وحجرات التخزين ، وحجرات الدراسة والمعامل المخصصة لتدريس العلوم الطبيعية فقط يمكن أن نقوم بالكثير

لتجعل أداء المدرسة أكثر فاعلية ومدعاة للرضى والسرور • وقد تيسر المعينات
الكافية لمشروعات الطلاب من الاختناق والنزاحم الذي يخلفونه في حجرات
دراسية ، ومعامل مزدحمة أصلا •

ويتبع تصميم حجرات الدراسة حديثا الاتجاه الخاص بالمرونة المتزايدة في
المعينات والتسهيلات والمكان الفسيح • والحاجة الى المرونة ماسة في المدرس
الصغيرة على وجه الخصوص حيث يجب تدريس مادتين أو أكثر من العلوم في
نفس الحجرة الواحدة • وحتى في المدارس الكبيرة ، على أية حال ، قد سبق
تحقيق ارتياح ما عن طريق استعمال الحجرات التي تخدم كفضول دراسية
وكمعامل في نفس الوقت والتي يمكن ملاءمتها لحاجيات جميع أنواع المشروعات
التي يقوم بها الأفراد أو الجماعات • وتشمل الاضافات الخاصة بجانب المعدات
والجانب المعماري بالنسبة لحجرة مرنة لدراسة العلوم ما يأتي :

مناضد متحركة : يفضل كثير من المدرسين مناضد لطالين في شكل أبعاد
متوازي أضلاع بنسبة ٢ : ١ أو ٣ : ١

أدوات صحية : يمكن في الغالب تركيز البالوعات ومناضد الغاز والكهرباء
على طول فراغات أحد الحوائط أو أكثر ، وهكذا تترك المساحة الرئيسية من
الحجرة للأثاث المتحرك •

انظمة عملية لآللام الحجرات : تجعل من الممكن استخدام المعينات البصرية
كالتليفزيون والأفلام مباشرة داخل حجرات الدراسة • وتسمح أيضا بالعروض
النوذجية والتجارب التي يشترط لاجرائها الظلام الدامس (مثل التصوير
الفوتوغرافي والقطع الضوئية - المرايا والعدسات - وانعكاس) •

الأجهزة السمعية والبصرية الجديدة : ان وسائل التقدم الحديثة التي
أدخلت على أجهزة العرض الثابتة (مثل الفانوس السحري وجهاز عرض الأفلام
الثابتة وجهاز عرض الشرائح) ، وتزايد وفرة الأفلام التعليمية ذات المستوى
الرفيع ، وتطور التليفزيون ، كل هذا يجعلنا نحس ونذكر حاجتنا الى حجرات
نجعل مثل هذه الأساليب التعليمية عملية ومناسبة ومفيدة • وقد يبدو أيضا
أن مكبرات الصوت وسماعات الراديو ووحدات آلات التسجيل وحجرات التصوير
المظلمة قد اكتسبت مكانا دائما وثابتا من حجرة الدراسة والعمل • وهذا حقيقي
في ميدان الفيزياء على وجه خاص ، حيث لا تكون هذه الأجهزة بمثابة معينات
سمعية وبصرية فقط ، ولكن تمثل أيضا تطبيقات للعلوم الطبيعية ، والتي يمكن
أن يتضمنها مقرر الدراسة •

مصادر الحرارة كبديل للبتروال السائل : هذه المصادر ذات قيمة خاصة

فى مجال الكيمياء ، فغالبا ما تجعل من المناضد المتحركة احتمالا ممكنا يتسم بالذكاء .

امدادات القوى السوماتية : غالبا ما يكون تزويد طلاب الفيزياء والكيمياء بامدادات قوى تيار محرك أو متغير ذات ضغط منخفض أو ضغط عال رخيص التكاليف باعثا على الرضى والارتياح عن طريق اتصالها بسلك ثابت بمناضد المعمل بحيث تمر به مثل هذه القوة انكهربائية آتية من مركز رئيسى . ومثل هذه الممارسة تسهل استعمال مناضد المعمل المتحركة .

وعندما نواجه الحاجة الى مزيد من المرونة ، وتنوع كثير من الخبرات التعليمية فان المساحة الخاصة لكل طالب فى تدريس العلوم الطبيعية الحديثة . قد زاد بلا جدال . وعلى أية حال ، فهناك مظاهر معنية تميل الى تعويض هذه الحاجة الاضافية من مساحة الأرض من بينها ما يأتى :

تبقى « حجرات الدراسة العملية » المتكاملة الكاملة عاطلة غالبا بشكل أقل مما يحدث فى حالة تخصيص حجرة دراسة ومعمل لذلك النوعين من الخبرات التعليمية

غالبا ما نقل تكاليف تأثيث الحجرات وتزويدها بالمعدات نتيجة لعدم تركيز الاهتمام على التوصيلات الثابتة والمعدات الخاصة بدرجة كبيرة .

والمفهوم الجديد جعل من الممكن تقديم عينة ممتازة ومتميزة من الخبرات التعليمية الى الصغار الناشئين .

وانه لمن الصعوبة تحديد أقل قدر من المساحة لكل طالب فى حجرة الدراسة أو المعمل بالنسبة للعلوم الطبيعية . وتختلف المساحة اللازمة بشكل ملحوظ فى ضوء كثافة الفصل وحجم المدرسة ، وتنوع البرنامج وتخصص المؤثرات التى نعطيها . وعلى أية حال ، فلقد أصبح على نطاق واسع الآن أن ثلاثين قدما مربعا لكل طالب غير كافية ولا نفع يرجى منها . وتجدر بعض المدارس أن أربعين قدما مربعا لكل طالب لا تعنى الكثير وقررت بعض المدارس الأخرى أن استخدامها ٥٠ قدما مربعا أو ما يزيد لكل طالب مفيد ونافع .

العروض التوضيحية وتجهيزات المعمل :

لقد تعلم الكثير علومهم الطبيعية بمعاونة معدات وأجهزة من « طراز معمل » صممت خصيصا من أجل ذلك ووزعت مع ابقاء « سوق » المدرسة الثانوية والكلية عالقة بالدهن . وفى حين أن مثل هذه الأجهزة الخاصة لا تزال تقوم بدور هام فى تدريس العلوم الا أنه يبدو أن الاتجاه بعيد عن استبعاد استخدام

مثل هذه الأدوات استبعاداً تاماً . فبعض المدرسين يجد من الأفيد تعزيز المعدات الخاصة بانتقاء أحسن الأجهزة المنزلية الكهربائية ، ووسائل الأداء (tools) وأجهزة المطبخ ، والنماذج ، وللعلم ومتنوعات كبيرة من البنود المستحسن استعمالها في التجارب التوضيحية والعروض والتجارب . ويبدو أن استخدام هذا « المنزل الحاضر » home grown من متنوعات أدوات التدريس يجعل تطبيق المبادئ العلمية قريبة للغاية ويمكن الوصول إليها ، كما يقوم بتذكير المدرسين والطلاب بأن العلوم مادة كل يوم - كل زمان ومكان - تؤثر على حياة الناس في جميع الأوقات .

ويجد كثير من مدرسي العلوم الطبيعية على الخصوص ، وخاصة مدرسي الفيزياء والمواد الوثيقة الصلة بهذه المادة ، يجدون فائدة كبيرة في اختيارهم أدوات يدوية تتسم بالبساطة ولكنها كافية ، وفي اختيارهم للمكان وللمنضدة للاشتغال بالحشب والمعادن وبالألوان والبلاستيك ، وفي اختيارهم للأجهزة الميكانيكية والكهربية . ولا تتيح الأنشطة الناجمة فرصة لتطبيق ما يعرفونه ، ولتحسن المعدات لحل المشكلات التي قد تتساقط بين أيديهم ، ولكنها تسهل أيضاً بناء وتركيب كثير من أنواع الأجهزة والحفاظ عليها ، كما تسهل أيضاً إدارة أعمال المشروع بمعرفة مجموعة الطلاب ، أن توفر تسهيلات أدوات الاشتغال بالحشب والمعادن تزيد من فاعلية حجرة العلوم ، وفي نفس الوقت تقلل فعلاً من تكاليف البرنامج .

مستقبل العلوم الطبيعية :

طالما أن أى نظام مدرسي يتبنى أو يعمل على إيجاد تطوير مقررات جديدة لدراسة الفيزياء والكيمياء ، وفي بعض الحالات العلوم الطبيعية ، فإنه لمن الواجب علينا مجابهة الحاجة إلى ربط هذه المقررات الجديدة ربطاً وثيقاً مع برامج العلوم ابتداءً من الحضانة إلى بداية المرحلة الثانوية . وهذا الربط ضروري ولازم إذا ما كان لبرنامج «من الحضانة إلى اتمام الشهادة الإعدادية» قد سبق تقويته ، وإيقافه على الحديث من العلوم . وهذا هو نفس ما يواجهه مدرسو الأحياء للصف الأول الثانوى . وسوف ينتج عن برامج العلوم الجديدة وذات المستوى الأفضل للمرحلة الابتدائية والمرحلة الإعدادية كثير من طلاب الصف الثانى الثانوى والثانوية العامة العلميين الذين يتميزون بدرجة كبيرة من المعرفة والامام العلمى أكثر وأكبر من زملائهم فى الزمن الماضى . وسوف يكون هناك حاجة مناظرة لربط مقررات المدرسة الثانوية بمقررات العلوم بمرحلة التعليم العالى ، وهذه الحاجة سوف تصبح أكثر لزوماً والحاحاً .

ويحاول كثير من مدرسي العلوم الطبيعية حالياً إيجاد حلول لمشكلات المناهج التي يتبعونها فى تدريسهم على المستوى المحلى . وأنه لمن حسن الطالع أن

الأنشطة المليئة بالطاقة لمدرسي العلوم هؤلاء - وعددهم كبير - يكون أعظم جوانب الانتاج للتجريب الجارى حاليا فى مجال تدريس العلوم الطبيعية . وقد تمثل فى الحقيقة الأمل الحقيقى فى المستقبل وخاصة لما ينشر فى همة وحماس فتعطى النظير من مطبوعات وكتيبات حول تدريس العلوم هذه الأيام .

ما تضيفه الى التعليم العام :

كما هو الحال فى مادة الأحياء يمكن أن تؤدى العلوم الطبيعية دورها بإضافات ذات دلالة الى الأهداف الأساسية للتعليم العام أو التعليم الليبرالى . وكما سبق أن ذكرنا فى مناسبات أخرى غالبا ما يوضع مقرر العلوم الطبيعية فى الجدول مع ابقاء هذه الوظيفة عالقة بالذهن . ولكن يبدو أنه ليس هناك سبب قوى يجعل من المتعذر على الكيمياء والفيزياء اقيام بهذا الغرض نفسه خاصة اذا كان فى الامكان تقديم فصول خاصة تركز اهتمامها على العلوم وعلاقتها بشئون الانسان .

وفى حالة العلوم الطبيعية - كما فى حالة العلوم العامة والأحياء - ينضج حاجتنا الى أن نولى اهتمامنا الى وجود الرغبة فى توفير خبرات تعليميه مناسبة لجميع الطلاب ، وليس لقله مختارة منهم . والقدر النهائى المحدد للخطه العلمية الجريئة لا يعتمد بأية درجة على انشاء قطاع من محور الأمية العلمية لدى عامة الشعب . ومن أجل الوصول الى هذه النهاية ينبغي علينا أن نسهم فى تجريب أعمق وأكثر من ذلك ؛ تجريب مصمم لنحصل على مقررات مقبولة فى العلوم الطبيعية من أجل الأعداد الضخمة من الطلاب الذين سوف ينهون تعليمهم الرسمى فى المدرسة الثانوية .

الدراسات العليا فى العلوم الطبيعية :

تمثل الدراسات العليا فى العلوم الطبيعية نفس نوع الاحتمالات والامكانيات - لدرجة كبيرة - لمادة الأحياء التى برهنت التجربة على امكان تقديم مقرر فى الأحياء رفيع المستوى حقيقة لطلاب الصفين الثانى والثالث لثانوى أصحاب الميول والقدرات الخاصة ، وذلك فى المدارس الثانوية الكبيرة . بينما يمكن أيضا تقديم حلقات دراسية على مستوى عال قد يقوم الطلاب فيها بعمل فردى أو جماعى موجه . وكذلك يمكن فى بعض المدارس الثانوية الكبيرة وضع حصص تفوق (شرفية) ضمن الجدول فى الكيمياء والفيزياء للطلاب الأكثر تقدما وتفوق الذين لهم ميول خاصة تجاه العلوم . ويمكن لبعض الطلاب أيضا أن يشتركوا فى حلقات الدراسة الكبيرة أو العالية المستوى .

ملحوظة : هذا المقال نقلا عن مقال بقلم روبرت ستولبرج أستاذ التربية العلمية بالجامعات الأمريكية .

توقعات الآباء والمدرسين وأثرها في التحصيل الدراسي للتلاميذ (دراسة سوشيو- سيكلوجية)

للدكتور : صلاح الدين جوهر

التربية بمعناها الواسع عبارة عن عملية نقل ثقافة المجتمع عبر الأجيال الى الأجيال الجديدة الناشئة ، وهي بهذا المعنى عبارة عن عملية اجتماعية - من حيث أنها تتضمن تفاعلا بين الأفراد وبعضهم - يتم خلالها تعليم الأعضاء الجدد في المجتمع أنماطا سلوكية معينة يرغب فيها المجتمع ويرآها مناسبة وضرورية .

ان اهتمام العلماء السلوكيين بعمليات التربية والتعليم اهتمام قديم ، غير أن معظم هذا الاهتمام كان منصبا على الانسان الفرد على أنه هو الظاهرة التعليمية ذاتها .

وقد أدى هذا التركيز على الانسان الفرد الى رسوخ اعتقاد الكثيرين في أن أنواع السلوك التي يكتسبها الفرد في حياته انما تحددها قدراته واحتياجاته ودوافعه فحسب ، مهملين بذلك تأثير البيئة الاجتماعية الثقافية رغم أنها هي التي تكون الاطار العام الذي يتحكم في طبيعة ومدى السلوك الذي يكتسبه الانسان خلال تفاعله مع غيره .

لقد ساد هذا النوع من التفكير مؤسساتنا التربوية حتى جاء لفيف من علماء الاجتماع الحديثين قاموا بعدة بحوث ودراسات أجمعوا بعدها على أن مصدر النماذج السلوكية التي يتعلمها الفرد انما هو المجتمع الذي يعيش فيه ويتفاعل معه .

يبني علماء الاجتماع الحديثون نظريتهم في التربية على عدة افتراضات علمية ومشاهدات أهمها ما يلي :

أولا - السلوك الانساني سلوك مكتسب بالتعليم :

عندما يقول عالم الاجتماع أن السلوك الانساني سلوك مكتسب بالتعليم فانه يعنى بذلك ألوان السلوك الذي يتعلمه الفرد من بيئته ، وهو بهذا يستبعد من حسابه أنواع السلوك العكسي والارادي التي تتحكم فيها العوامل البيولوجية والعمليات العضوية المعروفة . وفيما عدا هذه الأنواع من السلوك - التي تشكل

نسبة صغيرة من السلوك الانساني انما يكتسبه الانسان بالتعليم من البيئة التي يعيش فيها .

لقد تنبه علماء كثيرون الى أهمية الدور الذي تلعبه البيئة الاجتماعية في تشكيل السلوك الانساني ، ولكن على الرغم من هذا التحول فإن عددا كبيرا من رجال التربية ما زالت تتسلط عليهم الأفكار التقليدية عن السلوك ، وما زالوا ينظرون الى الفروق الفردية على أنها تابعة فقط من اختلاف الأفراد في قدراتهم العضوية وفي خصائصهم الموروثة .

ثانيا - يتعلم الانسان سلوكه الانساني خلال عمليات التفاعل مع غيره من بني الانسان :

تحضرنا في هذا الصدد قصة الطفلتين الهنديتين اللتين نشأتا في مجتمع حيواني بكل ما تعنيه تلك الكلمة . لقد كان واضحا عندما عنر عليهما أن كبراهما - وهي التي بقيت على قيد الحياة - قد عاشت لسنوات عديدة في مجتمع الدثاب وتعلمت من بيئة الحيوان حتى أنها لم تكن تستطيع أن تقف على رجليها أو أن تمشي على اثنتين كما يفعل طفل الانسان في مثل سنها ، ولكنها كانت تجرى كما تجرى الحيوانات على أربع ، ولم تكن تستخدم يديها في تناول الطعام والماء ولكنها كانت تلعق الماء وكانت تفضل اللحم غير المطهية . لقد كان لهذه انطفلة جميع الخصائص الانسانية من الناحية البيولوجية فقط دون أن تكون لها الخصائص السلوكية التي تميز الانسان عن الحيوان .

وهناك بعض القصص المماثلة للأطفال من بني الانسان قضوا فترات طويلة سببيا بمعزل عن البشر ثم وجد أنهم لم يتعلموا أي لون من ألوان السلوك الذي يميز الانسان عن الحيوان ، وأنهم استطاعوا أن يكتسبوا مثل هذا السلوك فيما بعد عندما تعرضوا للتعامل والتفاعل مع غيرهم من بني الانسان .

ومما يثبت الافتراض الثاني القائل بأن الانسان يكتسب سلوكه الانساني خلال عمليات التفاعل مع غيره من بني الانسان ما نشاهد من فروق في الأنماط السلوكية بين أفراد مجتمع وآخر ، بل وبين أفراد المجتمع الواحد الذين ينتمون الى طبقات أو أقاليم مختلفة . فالفرد الذي نشأ وتربى في المجتمع الأمريكي مثلا نجده يتكلم ويضحك ويأكل ويتعامل مع غيره من الناس بطريقة تختلف عن فرد آخر نشأ وتربى في مجتمع هندي .

وحتى في المجتمع الواحد فاننا نجد أن الفرد الذي ينشأ ويتربى وسط طبقة اجتماعية مرموقة اجتماعيا يختلف في سلوكه عن الفرد الذي ينشأ ويتربى وسط طبقة اجتماعية دنيا . ان مصدر هذه الفروق السلوكية هو أساسا ألوان التفاعل التي تسود تفاعل الفرد مع غيره من أبناء مجتمعه أو من أبناء طبقته .

ثالثا - تتحدد طبيعة السلوك الذى يتعلمه الفرد فى ضوء ما تراه بيئته الاجتماعية سلوكا مناسباً ومقبولا :

من الأمور التى توضح المقصود بهذه الافتراض ما نشاهده بالنسبة لاكتساب السلوك اللغوى ، فالطفل الانجليزى مثلا الذى ينشأ فى مجتمع انجليزى يتعلم منذ صغره كيف يتكلم الانجليزية بلهجة خاصة وذلك لأن الكلام بالانجليزية بتلك اللهجة الخاصة يعتبر سلوكا مناسباً ومقبولا ، بعكس الحال فيما لو تكلم الانجليزية ولكن بلهجة هندية مثلا فان هذا ليس بالأمر المناسب ولا المقبول بالنسبة للمجتمع الانجليزى ولذلك لا نجد طفلا انجليزيا يتكلم الانجليزية بلهجة هندية - اللهم الا اذا تأثرت تربيته بشخص أو أكثر ممن يتكلمون الانجليزية باللهجة الهندية .

مثال آخر يوضح ما يعنيه الافتراض الثالث نجده فى المواطن الفرنسى الذى يتعلم منذ صغره أكل الضفادع والتلذذ بطعم حسائها . لقد أيقن المواطن الفرنسى خلال تفاعله مع بيئته الاجتماعية أن أكل الضفادع سلوك مناسب ومقبول فتعلمه ، وكذلك الحال بالنسبة لأبناء الشعوب التى تأكل الجراد المشوى أو اليرقات المحمصة لبعض أنواع الحشرات . من هذه الأمثلة وغيرها نستطيع أن ندرك ما يقصده رجال الاجتماع من أن الإنسان يتعلم ألوان السلوك التى تراها بيئته الاجتماعية سلوكا مناسباً ومقبولا . ولعل هذا هو السبب فى فشل بعض المدارس فى اكتساب بعض الأطفال أنماطا سلوكية معينة تتنافر أو تتعارض مع الأنماط السائدة والمرغوبة فى بيئاتهم الاجتماعية الأسرية .

نخلص من هذا بأن كل مجتمع - أو جماعة لها ثقافة خاصة - ينظر الى بعض أنماط السلوك على أنها مناسبة ومقبولة ، ويتوقع من الأفراد أن يتعلموها ، ويتيح لهم ذلك من خلال فرص التفاعل بينهم . وفى نفس الوقت ينظر كل مجتمع الى بعض الأنماط السلوكية الأخرى على أنها غير مناسبة وغير مقبولة ، ولا يتوقع من الأفراد أن يتعلموها ، ولا يتيح لهم فرص ممارستها فى تفاعلهم مع بعض ، بل وأكثر من ذلك فانه قد يعاقب من يرتكب مثل هذه الأنماط السلوكية .

العوامل ذات الطبيعة الاجتماعية التى تحدد لون السلوك الذى يتعلمه الإنسان :

نقصد بالعوامل ذات الطبيعة الاجتماعية تلك العوامل التى ترتبط بتفاعل الفرد مع غيره من أفراد وجماعات ، أو بمعنى أشمل ، تلك العوامل التى ترتبط بتفاعل الفرد مع بيئته الاجتماعية بوجه عام . فى ضوء هذا الفهم وفى إطار الافتراضات العلمية الثلاث التى أوردناها نستطيع القول بأن هناك أربعة مجموعات رئيسية من العوامل تؤثر فى الفرد وتشكيل السلوك الإنسانى الذى يكتسبه الفرد بالتعليم . وهذه المجموعات الأربعة هى :

أولاً : مجموعة العوامل المرتبطة بالمجتمع الكبير والثقافة التي ينشأ فيها الفرد ، باعتبار أن المجتمع الكبير هو الذي يحدد الاطار العام لما هو مقبول أو مرغوب وهو الذي يحدد لكل فعل أو سلوك قيمة معينة .

ثانياً : مجموعة العوامل المرتبطة بالمجتمعات الخاصة التي ينتمى اليها الفرد ، مثل مجتمع الطبقة ، ومجتمع العقيدة ، ومجتمع الافليم الجغرافى ، ومجتمع الجنس (مجتمع الرجال والنساء) ، وغيرها . كل من هذه المجتمعات الخاصة لها معاييرها وقيمتها ونماذجها السلوكية التي تتحدد داخل الاطار العام الذي يحدده المجتمع الكبير .

ثالثاً : مجموعة العوامل المرتبطة بالمنظمات أو التنظيمات التي ينتمى اليها الفرد خلال سنى حياته ، مثل المدرسة والنادى ومؤسسات العمل بوجه عام ، والجماعات التي يتفاعل معها أو يعيش في كنفها الفرد مثل الأسرة وجماعات الصداقة وجماعات الزمالة وجماعات اللعب وغيرها ، وكذلك الأفراد ذوى الأهمية الخاصة في نظر الفرد مثل الأبوين والمدرسين ورفاق الصف المدرسى وأبناء الحي ورؤساء العمل .

رابعاً : مجموعة العوامل المرتبطة بنظرة الفرد نفسه الى ما هو ملائم لأن يتعلمه ، وبفكرته الخاصة عن قدرته الذاتية على التعلم .

سبق أن أوضحنا أن المجتمع الكبير الذي ينشأ فيه الفرد ويتربى هو الذي يحدد له الاطار العام لألوان السلوك المناسب والمقبول ، وفي داخل هذا الاطار فان للفرد نظرتة الخاصة في اختيار السلوك الذي يلائمه ويتعين عليه أن يتعلمه (كأن يختار سلوك أبناء الأغنياء والمثقفين اذا كان ينتمى الى هذه الفئة أو تلك) . والفرد عندما يواجه موقف اختيار السلوك الذي يلائمه يكون دائماً محدوداً في اختياره بالاطار العام لألوان السلوك المقبول اجتماعياً ، ويكون محدوداً أيضاً بفكرته عن قدرته الذاتية على تعلم هذا اللون من السلوك أو ذاك .

هل تتأثر درجة التحصيل المدرسى بفكرة الطالب عن مستوى قدراته ؟ :

لكي نجيب على هذا التساؤل فاننا سوف نستند على معرفتنا بالعوامل ذات الطبيعة الاجتماعية وعلى معرفتنا بالنظريات السيكلوجية التي تعالج مشكلتي التعلم والتعليم . وسوف نستعين أيضاً بتقديم ثلاث افتراضات سوشيو - سيكلوجية نعتبرها نقطة انطلاق في الاجابة على التساؤل الذى قدمناه .

ان أول هذه الافتراضات مؤداه ان الانسان العادى يتعلم ما يتعلمه من ألوان السلوك طبقا لما يراه مناسباً وملائماً له وفى حدود ادراكه لقدراته على التعلم His Perception of his ability to learn يسند هذا الافتراض أساساً على النظرية السوسولوجية المعروفة بنظرية الأدوار Role Theory التى تقول بأن كل مجتمع يقوم بتحديد ألوان السلوك التى تلائم وتناسب الأفراد فى أدوارهم الاجتماعية المختلفة ، وأن الدور الاجتماعى لأى فرد (كدور المدرس ودور الطبيب ودور الأب ودور الطالب ... الخ) إنما يتكون من مجموع ما يتوقعه المجتمع من سلوك من هذا الفرد عندما يلتزم بالقيام بهذا الدور . وفى ضوء هذه التوقعات فان الفرد يتعلم ألوان السلوك التى يراها مناسبة له والتى يرى أنه قادر على تعلمها ويتضح لنا من هذا أن المجتمع هو الذى يحدد الاطار العام للسلوك المناسب والمقبول للأفراد فى أدوارهم المختلفة ، وهو بهذا يتدخل فى تشكيل ادراكهم لما هو مناسب من سلوك فى أدوارهم المختلفة . ليس هذا فحسب ، بل ان المجتمع يتدخل أيضاً ، طبقاً للنظرية السوشيو - سيكلوجية ، فى تشكيل تصورهم ونظرتهم الى قدرتهم على تعلم ألوان السلوك المختلفة . والمؤسسات التعليمية بوصفها أداة المجتمع الكبير فى صقل الأفراد الجدد صقلاً اجتماعياً مرغوباً ، فانها هى التى تحدد نيابة عن المجتمع الكبير الاطار العام للسلوك المرغوب ، ثم هى تسجع كل فرد بأساليبها المختلفة على اختيار ألوان السلوك التى تناسبه داخل الاطار العام للسلوك المرغوب .

أما الافتراض الثانى فانه يقول ان ادراك الفرد لما هو سلوك ملائم ونظرته الخاصة الى قدرته على تعلم هذا السلوك إنما يتحدد ويتشكل خلال تفاعل الفرد مع غيره من الأفراد ذوى الأهمية الخاصة فى نظره Significant Persons . فالطالب فى المدرسة يتفاعل مع المدرسين ، ويتفاعل مع رفاق الصف ورفاق اللعب ، ومع غيرهم . كل هؤلاء لهم أهمية خاصة فى نظره كطالب ، بمعنى أنه فى حاجة الى كسب حبهم وتقديرهم واعجابهم ورضاهم . لذلك فانه عندما يتفاعل معهم يكون حساساً لما يتوقعونه منه ، ثم هو يسلك السلوك الذى يفربه من توقعاتهم . وهذه التوقعات لا تتدخل فقط فى اختيار الطالب لألوان السلوك المناسبة بل وفى تشكيل فكرته عن نفسه وعن قدرته على تعلم هذا السلوك أو ذاك

والافتراض الثالث مؤداه أن مفهوم الفرد عن قدرته على تعلم لون بعينه من السلوك يعتبر شرطاً ضرورياً فى تحديد سلوكه التعليمى (نقول شرطاً ضرورياً وليس شرطاً كافياً) . معنى هذا أن الفرد الذى ينظر الى نفسه على أنه قادر على تعلم سلوك معين فانه سوف يتعلمه ولكن بشرط توافر شرط آخر هو ادراكه وبقينه بأن هذا السلوك مرغوب فيه أو متوقع منه بواسطة الأفراد الآخرين ممن لهم أهمية خاصة فى نظره (كالآباء والمدرسين والأصدقاء) ، فابن الأستاذ

الجامعى على سبيل المثال قد يشعر فى قرارة نفسه بأنه قادر على تعلم حرفة السمكرة أو الحلاقة ورغم هذا فإنه لا يقدم على تعلم هذه الحرفة أو تلك لأن المحيطين به (آباء ومدرسين وأصدقاء) لا يتوقعون منه ذلك بل ويستنكرونه اذ. حدث . اذن فتوافر القدرة والاحساس بها من جانب الفرد لا تعتبر شرطاً كافياً لتعلمه ألواناً معينة من السلوك . والواقع أن هذا الافتراض له أهمية ودلالة خاصة بالنسبة لرجال التربية والمعلمين ، أنه يقول لهم باختصار أن توقعاتهم من أبنائهم الطلاب هى التى تحدد لهم ما يجب أن يتعلموه ، ليس هذا فحسب بل ان مثل هذه التوقعات تتدخل الى درجة بعيدة - كما سنرى فيما بعد - فى تشكيل فكرتهم الخاصة عن قدرتهم على تعلم ما هو متوقع منهم .

بعد أن استعرضنا الافتراضات العلمية الثلاث فإنا نود أن نستعرض مع القارئ نتائج دراسة ميدانية ذات دلالة قوية بالتساؤل الذى نحن بصدد الاجابة عنه . لقد قام ليف من البحوث - معظمهم من رجال الاجتماع المهتمين بالتربية وعلى رأسهم الأساتذة بروكوفر واريكسون وهاماشيك - بتجربة ميدانية بتكليف من مكتب التعليم الفيدرالى للولايات المتحدة الأمريكية ، ونشرت نتائج تلك التجربة فى عام ١٩٦٦ .

كان هدف الدراسة المذكورة هو استكشاف الطرق والأساليب التى من شأنها تحسين مستويات التحصيل المدرسى لتلاميذ الصفوف الأولى من التعليم الثانوى اعتماداً على تحسين نظرتهم الى أنفسهم وإلى قدرتهم على التعلم وارتكزت الدراسة على افتراض أساسى مؤداه أن الحدود الوظيفية (تميزاً لها عن الحدود التى تفرضها الصفات الموروثة) لقدرة الفرد على التعلم والتحصيل إنما تحدد جزئياً بفكرته الذاتية عن نفسه وعن قدراته بالقياس الى الآخرين غيره ، وأن فكرة الفرد عن قدرته على التعلم والتحصيل يكتسبها خلال تفاعله مع الآخرين دوى الأهمية الخاصة فى نظره (كالوالدين والمدرسين والاصدقاء) .

لقد توصل الباحثون من تلك الدراسة الى نتائج عديدة أهمها ما يلي :

١ - ثبت من التجربة أن محاولة تحسين فكرة التلميذ عن قدرته على التعلم عن طريق الوالدين قد أتت بنتائج طيبة (ذات معنوية احصائية) ، وأن هذا التحسن قد انعكس على مستوى التحصيل المدرسى للتلميذ فى نهاية فترة التجربة . وفى نفس الوقت فشلت محاولات تحسين فكرة التلميذ عن قدرته على التعلم عن طريق استخدام أشخاص آخرين ليس لهم أهمية خاصة فى نظره ، وبالتالي لم يتأثر مستواه التحصيلي .

٢ - ثبت من التجربة كذلك أن فكرة التلميذ عن قدرته على التعلم إنما تنبع أساساً من تقييم الآخرين دوى الأهمية الخاصة فى نظره (كالوالدين

والمدرسين والأصدقاء) ، وأنه بالنسبة لغالبية التلاميذ المعروفين بضعف مستواهم التحصيلي في المدرسة فإن فكرتهم عن قدرتهم على التعلم تعتبر عاملا مشبطا هاما لتحصيلهم المدرسي .

وقد قامت نفس مجموعة الباحثين بدراسة تتبعية لمجموعات من التلاميذ ، ووصلوا الى نتائج تؤيد نتائج الدراسة الأولى وتزيدها تأكيداً ووضوحاً ، ونظراً لأهمية تلك النتائج فإننا سوف نلخصها فيما يلي :

١ - اتضح أن الآباء والأصدقاء والمدرسين يتمتعون بأهمية خاصة في نظر التلاميذ من الناحية التعليمية من حيث تأثيرهم على فكرة التلاميذ عن قدرتهم على التعلم والتحصيل . وبمقارنة الأهمية التي ينسبها التلاميذ الى كل من الآباء والأصدقاء والمدرسين وجد أن الآباء يتمتعون بأهمية أكبر ، يليهم في ذلك الأصدقاء ثم المدرسين ، وأن هذه الأهمية النسبية تتأثر قليلاً بالنمو العمري .

٢ - وجد أن نظرة الآباء والأصدقاء والمدرسين الى قدرة التلاميذ على التعلم ترتبط ارتباطاً موجباً (+) بالفكرة التي يكونها التلاميذ أنفسهم عن قدراتهم التعليمية ، بمعنى أنه كلما كانت نظرة هؤلاء الى قدرة التلاميذ على التعلم نظرة طيبة مواتية كلما كانت فكرة التلاميذ أنفسهم عن قدرتهم على التعلم فكرة أفضل ، والعكس بالعكس ، وذلك بشرط أن يحس التلاميذ بنظرة هؤلاء اليهم .

٣ - وجد الباحثون أن التغيرات التي تطرأ على نظرة التلميذ الى قدرته على التعلم ترتبط بالتغيرات التي تطرأ على نظرة الآخرين ذوي الأهمية الخاصة اليه .

٤ - وجد أن معامل الارتباط بين فكرة التلميذ عن قدرته على التعلم وبين مستوى تحصيله الفعلي (مقياساً بمتوسط الدرجات التي حصل عليها) يتراوح بين ٤٨ر٠ ، ٦٣ر٠ ووجد كذلك أن التغير في مفهوم التلميذ عن قدرته التعليمية يرتبط بالتغير الذي طرأ على المستوى التحصيلي (والارتباط موجب ومعنوي من الناحية الاحصائية) .

٥ - اتضح أنه لا يوجد أي فروق ثابتة بين التلاميذ من الجنسين من حيث العلاقة بين المفهوم الذاتي للقدرة على التعلم والمستوى التحصيلي الفعلي ، غير أن تأثير فكرة البنات عن قدرتهن على التعلم بتقييم الآباء لهن كان أكبر من تأثير فكرة البنين عن قدرتهن .

٦ - ووجد كذلك أن الطبقة الاجتماعية التي ينتمي اليها التلميذ ترتبط ارتباطاً ضعيفاً (احصائياً) بكل من فكرة التلميذ عن قدرته على التعلم وبمستوى تحصيله الفعلي ، بمعنى أن تأثير الطبقة الاجتماعية تأثير ضئيل احصائياً

على كل من فكرة التلميذ عن قدرته وعلى التحصيل وعلى مستوى تحصيله
الفعلي .

نستطيع أن نخلص من هذا كله بأن درجة التحصيل المدرسي تتأثر بفكرة الطالب عن مستوى قدراته ، وأن فكرة الطالب التي يكونها عن مستوى قدراته إنما تنشأ خلال تفاعله مع غيره وتتأثر كثيرا بمن لهم أهمية خاصة في نظره كالآباء والأصدقاء والمدرسين . هذا هو لب وروح النتائج التي توصل إليها لفيف من علماء الاجتماع الأمريكيين المهتمين بالتربية . على أننا نود أن نضيف أننا بحاجة إلى تكرار مثل هذه البحوث والتجارب في بيئتنا لكي نتأكد من مدى صحة النتائج التي وصلت إليها وانطباقها على ظروفنا ، وهذا هو الحال مع العلوم الاجتماعية بوجه عام .

تأثير توقعات الغير في السلوك الفردي : (فكرة النبوءة التي تحقق نفسها)

سوف نستعرض في هذا القسم من الدراسة بعض أبحاث والتجارب والمشاهدات التي لها دلالة خاصة بالنسبة للتحصيل المدرسي للتلاميذ وتأثره بتوقعات الآباء والأصدقاء والمدرسين ، وسوف نحاول أن نستخلص منها بعض النواحي التطبيقية التي تعنى العاملين في حقل التربية والتعليم من معلمين ونظار وإحصائيين اجتماعيين ومرشدين نفسانيين .

أولا - تجربة هوليريث : (في أواخر القرن التاسع عشر)

عندما اخترع هوليريث آلة ثقب البطاقات الإحصائية واستخدمها في مصلحة التعداد الأمريكية ، اختار مجموعة من الموظفين ودربهم على استعمالها وأخبرهم أنه يتوقع من كل واحد منهم أن ينتهي من ثقب حوالي ٥٥٠ بطاقة يوميا . وبعد أسبوعين من التمرين وصل الموظفون إلى إنتاج العدد المتوقع من البطاقات ، ثم بعد فترة من الوقت قصيرة نسبيا بدأوا يتجاوزون الرقم الإنتاجي المتوقع ولكن على حساب احساسهم بالتعب والارهاق وارضاء لرؤسائهم ، وقد أدى هذا إلى صدور قرار بمنع تحديد حد أدنى للإنتاج رحمة بأعصاب الموظفين وحفاظا على صحتهم النفسية .

بعد ذلك اختير ٢٠٠ موظف جديد للعمل على هذه الآلات دون أن يكون لهم سابق خبرة بتلك الآلات ، ولم يعلموا شيئا بالمرّة عن خبرات الموظفين الذين سبقوهم ، ولم يحدد لهم أي توقعات بشأن حجم الإنتاج المطلوب . وبعد ثلاث أيام فقط من العمل على آلات ثقب البطاقات استطاع الموظفون الجدد تحقيق الرقم الإنتاجي الذي حققه الموظفون القدامى بعد سبعة أسابيع من التمرين والعمل ، وبعد ذلك بفترة غير طويلة استطاع كل واحد منهم إنتاج أكثر من ٢٠٠٠ بطاقة مثقوبة يوميا بدون تعب أو ارهاق عصبى .

والآن نستطيع أن نثير هذا التساؤل : ما الذى فعلته توقعات الرؤساء فى مجموعة الموظفين الأولى ؟

ثانيا - تجربة روزنثال ولوسون (١٩٦٤) :

قام روزنثال ولوسون بتجربة استخدموا فيها الفئران واللعبية المعروفة باسم صناديق كوخو ، وسارت التجربة كالاتى :

قسمت الفئران الى مجموعتين أ ، ب عشوائيا ، واسندت كل مجموعة الى مجموعة من الباحثين ، وأوحى الى مجموعة الباحثين الأولى أن فئران المجموعة (أ) من سلالة ذكية وماهرة بينما أوحى الى مجموعة الباحثين الثانية أن فئران المجموعة (ب) من سلالة غبية بالوراثة . كل هذا رغم أن الفئران لا تختلف عن بعضها . وبعد ذلك طلب من الباحثين القيام ببعض التجارب على مجموعتي الفئران ، وبانتهاء التجربة طلب منهم أن يسجلوا ملاحظاتهم على سلوك الفئران وأن يصفوا ما فعلوه هم مع الفئران أثناء التجارب وأن تصفوا مشاعرهم نحوها . وبتحليل البيانات استطاع روزنثال ولوسون استخلاص النتائج الآتية :

١ - وجد أن مجموعة الباحثين الذين أوحى اليهم أنهم يعملون مع فئران ذكية قد وصفوا فئرانهم بأنها ذكية وسارة ، بينما وصفت مجموعة الباحثين الثانية فئرانها بأنها غبية وغير سارة ولا تتعلم بسرعة .

٢ - وجد كذلك أن مجموعة الباحثين الأولى قد أقرت بأن سلوكها مع الفئران كان سارا مليئا بالحنان والحماس ، بعكس مجموعة الباحثين الذين عملوا مع الفئران (الغبية !) ، وذلك كله رغم التشابه بين مجموعتي الفئران

ثالثا - فى مجال البحوث الاجتماعية :

لاحظ روزنثال أن توقعات جامعى البيانات فيما يتعلق بنوعية الأجوبة التى سيحصلون عليها من أفراد العينة موضوع الاستجواب تؤثر فى نوع الأجوبة التى سيحصلون عليها فعلا أثناء لقائهم بالأفراد المستجوبين ، وأن السبب فى هذا هو أن توقعات جامعى البيانات تنتقل - بطريقة ما - الى أفراد العينة ، وهؤلاء بدورهم يعطون الاجابات التى يتوقعها جامع البيانات لشعورهم بأن هذا يرضيه ويسره .

رابعا : يصف لنا اليكس بافيلاس فى كتاب له بعنوان «الاتصال الشخصى» صدر فى عام ١٩٦٥ ، دراسة تمت فى عام ١٩٥٠ فى مصنع كبير بالولايات المتحدة على عدد كبير من النساء تقدمن بطلبات للعمل وأجرى عليهن عدة اختبارات منها اختبارات لقياس الذكاء ومدى المهارة فى مزاولة الأعمال التى

سوف توكل اليهز - ثم قسمن الى مجموعتين (أ) ، (ب) بدون أدنى اعتبار لنتائج الاختبارات التي أجريت عليهن ، ووكلت المجموعة (أ) الى مجموعة من المشرفين ، والمجموعة (ب) الى مجموعة أخرى من المشرفين ، وأخبرت مجموعة المشرفين الأولى أن أفراد المجموعة (أ) من العاملات الجدد قد حصلن على درجات عالية في الاختبارات التي أجريت عليهن ، في حين أخبرت مجموعة المشرفين الثانية أن المجموعة (ب) من العاملات قد حصلن على درجات منخفضة في الاختبارات التي مردن بها . وبعد فترة من الزمن طلب من مجموعتي المشرفين أن يقدموا تقريراً فيه تقييم للعاملات اللاتي عملن تحت إشرافهم ، وبتحليل هذه التقارير أمكن التوصل الى النتائج الآتية :

- ١ - وجد أن تقييم مجموعة العاملات (أ) أفضل عموماً من تقييم المجموعة (ب)
- ٢ - وجد أن مستوى الانتاج الفعلي لأفراد المجموعة (أ) أفضل من مستوى انتاج أفراد المجموعة (ب) .

اذن ، فالمسألة ليست فقط أن المشرفين تأثروا في تقييمهم للعاملات بما قيل لهم - بل ، ولكن مستوى الانتاج الفعلي قد تأثر فعلاً بتوقعات المشرفين تجاه مجموعتي العاملات .

- ٣ - وجد كذلك أنه ليس هناك علاقة بالمرّة بين مهارة وانتاج العاملات الفعلي والدرجات التي حصلن عليها في اختبارات القبول (ومنها نتائج اختبار الذكاء) التي أجريت عليهن .

وهنا يحق لنا أن نتساءل : ماذا حدث بالضبط ؟ ... وما الذي فعلته التوقعات ؟

خامساً : يروي لنا روزنثال وجاكوبسون (في مجلة المتغيرات السيكولوجية الأمريكية ، سنة ١٩٦٦) قصة تجربة تمت في إحدى الولايات الأمريكية تقوم بتلخيصها في الآتي :

- ١ - قامت التجربة لاختبار صحة الفرض العلمي الآتي :
في أي فصل دراسي فان التلاميذ الذين يتوقع منهم المدرسون نضجاً ومقدرة عقلية كبيرة تجدهم فعلاً يعبرون عن هذا النضج والمقدرة .
- ٢ - أجريت التجربة على تلاميذ مدرسة ابتدائية بأحدى الولايات الأمريكية ، وكان بالمدرسة ست صفوف ، وفي كل صف ثلاثة فصول خصصت للتلاميذ الضعاف ومتوسطي التحصيل ومن هم فوق المتوسط على الترتيب . وكان أساس هذا التقسيم هو الدرجات التي حصل عليها التلاميذ في أحد اختبارات الذكاء غير اللفوية التي أجريت عليهم بهدف التنبؤ بمدى نموهم وفتحهم العقلي .

٣ - فى بداية العام الدراسى وزع المدرسون على الفصول وأعطى كل منهم قائمة بها بعض أسماء التلاميذ (٢٠ ٪) فى كل فصل اختيروا بطريقة عشوائية ، وقيل للمدرسين أن هؤلاء التلاميذ يتميزون بقدرة عقلية ممتازة. سوف تظهر نتائجها الطيبة خلال السنة الدراسية . أما حقيقة القدرات العقلية لهؤلاء التلاميذ فقد أخفيت تماما عن المدرسين ، وحظر على المدرسين إثارة أى مناقشة حول موضوع اختبار الذكاء ونتائجه مع التلاميذ أو آبائهم .

٤ - بعد انقضاء أربعة شهور من العام الدراسى أعيد اختبار ذكاء كل التلاميذ بواسطة نفس الاختبار السابق ذكره . وفى نهاية العام الدراسى أعيد اختبار ذكاء التلاميذ مرة ثالثة .

٥ - أثبتت التجربة (كما عبرت عنها نتائج الاختبار الثانى والثالث أن هناك تحسنا عاما فى مستوى ذكاء التلاميذ فى مجموعة الـ ٢٠ ٪ ، وأن هذا التحسن كان معنويا من الناحية الاحصائية بين تلاميذ الصنفين الأول والثانى فقط .

٦ - قبيل نهاية العام الدراسى طلب من المدرسين ترتيب تلاميذهم ترتيبا تنازليا حسب احتمالات نجاحهم فى المستقبل ، وحسب نظرتهم الخاصة اليهم من حيث جاذبيتهم الشخصية ومظهرهم ومسلكتهم العام مع الآخرين . وتحليل آراء المدرسين فى تلاميذهم وجد أنها فى جانب مجموعة التلاميذ (الـ ٢٠ ٪) التى سبق أن أوحى الى مدرسيهم أنهم متفوقون عقليا ، بمعنى أن المدرسين وصفوا تلاميذ هذه المجموعة بأن فرص نجاحهم مستقبلا أكبر من سواهم من التلاميذ ، ليس هذا فحسب بل أنهم وصفوا بحسن المظهر والمسلوك وبجاذبية الشخصية أكثر من عداهم . وعلى الرغم من أن بعض التلاميذ من خارج مجموعة الـ ٢٠ ٪ قد حققوا تقدما فى التحصيل الا أن المدرسين لم يروا فيهم ما يستحق المديح والتقدير . نخلص من هذا بأن توقعات المدرسين ظهر أثرها فى ناحيتين ، الناحية الأولى هى تحسن ذكاء التلاميذ (كما عبرت عنه نتائج الاختبارات) ، والناحية الثانية هى تحسن رأى المدرسين فيهم (كما عبرت عنه أسئلة التقييم التى أجاب عليها المدرسون) .

٧ - بتقصى العوامل التى يمكن أن تكون قد ساهمت فى النتائج التى توصل اليها الباحثون أمكن استبعاد فكرة اختلاف معاملة المدرسين للتلاميذ (من حيث طول الوقت الذى يمنح لكل منهم ، ومعدل التحدث اليهم كلا على حدة - رغم صعوبة الاستدلال على هذا بسؤال المدرسين أسئلة مباشرة - ولذلك فانه كان يلزم وضعهم تحت الملاحظة بطريقة بحثية مقبولة) .

من هذا العرض يتضح أن هناك مشكلة بحثية يتعين على الباحثين أن يجدوا حلا لها . هذه المشكلة مؤداها أنه إذا كان لتوقعات المدرسين هذه الأهمية في رفع مستوى التحصيل للتلاميذ . . . فما هي الوسيلة ، أو الوسائل ، التي يسجل بها المدرسون توقعاتهم الى تلاميذهم لتؤثر في سلوكهم وفي مستوى تحصيلهم العقلي ؟

واضح من نتائج البحث أن المدرسين ينكرون التفرقة بين تلاميذهم في المعاملة ولكن نتائج الاختبارات تقول أن توقعات المدرسين قد غيرت في المستويات التحصيلية والسلوكية للتلاميذ . . . فكيف اذن . . . وعن أى طريق استطاعت توقعات المدرسين التأثير على التلاميذ ؟ هذه في رأينا مشكلة البحث والباحثين أساسا . أما بالنسبة للمعلمين ومن في حكمهم فإن المشكلة في رأينا تأخذ شكلا آخر مؤداها أن التلاميذ عموما في إمكانهم أن يتعلموا ويرفعوا مستواهم التحصيلي أكثر مما كنا نعتقد فيهم لو أننا عدلنا من توقعاتنا ازاءهم .

سادسا : قامت محاولات استهدفت تحسين فكرة التلاميذ عن قدرتهم على التحصيل وذلك باستخدام أشخاص خارجيين (مرشدين نفسيين) ولكنها باءت بالفشل ، في حين نجحت محاولات أخرى استخدم فيها الآباء متعاونين مع المدرسين . هذا وقد وجد في محاولات أخرى أن تضارب توقعات الآباء مع توقعات الأصدقاء وتوقعات المدرسين يؤدي في أحيان كثيرة الى تضارب فكرة التلميذ عن قدرته التحصيلية ، وان توافق التوقعات يؤدي الى زيادة احتمالات تحسن فكرة التلميذ عن قدرته التحصيلية ، وبالتالي يؤدي الى زيادة احتمالات تحسن المستوى التحصيلي .

خاتمة :

إذا كان هناك من شيء نختم به هذا المقال فأننا نود أن نقول أننا بحاجة الى عمل مثل هذه الدراسات في بيئتنا الخاصة ، والى أن يتيسر قيام مثل هذه الدراسات فأننا نود أن نؤكد أنه ما دامت عملية التعلم عملية اجتماعية ، بمعنى أنها لا تتم والطالب في فراغ بل وهو دائم التفاعل مع غيره ، فإن فرصة تحسين العائد من عملية التعلم يمكن أن تزداد إذا أحدثنا التغييرات المناسبة في الظروف المحيطة بالتلميذ وأهمها تحسين توقعات الآباء والأصدقاء والمدرسين في آن واحد ، وأنه كلما حدث هذا التحسين في التوقعات مبكرا كلما ازدادت فرص تحسين المستويات التحصيلية للتلاميذ مستقبلا ، وهذا في حد ذاته افتراض علمي يستحق المناقشة والاختبار .

التفسير النفسى للاتجاهات العلمية

بقلم : الأستاذ لطفى بركات
كلية التربية - جامعة أسيوط

سنحاول في هذا البحث الاجابة على الأسئلة الآتية :

السؤال الأول : ما معنى الاتجاهات العلمية وما أهم التفسيرات التى قدمها علماء النفس فى هذا المجال ؟

السؤال الثانى : ما خصائص الاتجاهات العلمية وما أهم سماتها ؟

السؤال الثالث : ما أنواع هذه الاتجاهات وما مراحل تكوينها ؟

السؤال الرابع : ما أهم الاتجاهات الاشتراكية العلمية فى مجتمعنا ؟

وقبل أن نتعرض لمفهوم الاتجاهات العلمية وماهيتها نقرر أن الطريق ليس سهلا معبدا حيث تعددت وجهات نظر علماء النفس فى تفسير معنى الاتجاهات العلمية وطبيعتها ، وسنحاول رغم ذلك أن نعرض لأهم هذه الاتجاهات عرضا تحليليا نقديا لها وذلك على النحو التالى :

تعتبر الاتجاهات العلمية عن صفات سلوكية وعقلية للانسان وتعتبر بدورها عن جانب من جوانب تفاعله مع البيئة المحيطة به ونظرته الخارجية اليها . وقد انقسم علماء النفس الذين قدموا تفسيرات علمية للاتجاهات الى ثلاث

مجموعات رئيسية هي :

(أ) مجموعة تؤكد الجانب الذاتى الشخصى فى تحديد الانجاهات .

(ب) مجموعة تؤكد الجانب الخارجى الموضوعى لها .

(ج) مجموعة تجمع بين الجانبين الذاتى والخارجى .

ويمثل المجموعة الأولى « نول » ويمثل المجموعة الثانية « كولدول » ويمثل المجموعة الثالثة « كرتز » .

أولا - تعريف نول للاتجاهات العلمية :

يعرف نول الاتجاهات العلمية بأنها عادة الدقة فى كل انعمليات بما فيها الملاحظة والتسجيل والتريث فى الحكم والبحث عن العلاقة بين السبب والنتيجة وممارسة النقد والنقد الذاتى .

وواضح أن هذا التعريف يؤكد جانب الغاذات النفسية والانفعالية دون الاهتمام بالفلسفة التي يتضمنها نحو الطبيعة ويقول جوردان أن الاتجاهات ليست عادة الدقة ولكنها الاستعداد النفسي للتدقيق .

ويمثل الاتجاه الناني كوللور حيث يحدد قائمة بمواصفات الاتجاهات العلمية قائلا بأنها الرغبة في الاستطلاع ليتعرف الانسان على بيئته والاعتقاد بمبدأ السببية وعدم الأخذ بالأمور على ما هي عليه دون تحليل وتحقيق والاعتقاد بأن الحقيقة ثابتة وأن أفكارنا متغيرة والعزم على التجريب بتخطيط علمي سليم وعدم استخلاص نتائج نهائية من مجرد ملاحظة أو ملاحظات عابرة واحترام آراء الآخرين .

ويتضح من هذه القائمة تأكيد جانب الصفات العقلية للفرد ازاء الظواهر الطبيعية .

وقد خرج كريج في بحث قام به بعدة خصائص توضح مفهوم الاتجاهات العلمية هي :

- ١ - تغير مفهوم الانسان للحقيقة .
 - ٢ - تسير الطبيعة وفقا لنظام معين ثابت .
 - ٣ - صياغة الفروض صياغة علمية دقيقة .
- ولقد أوضح كريج عددا من الاتجاهات العلمية المرغوب في غرسها وتأصيلها في الناشئة وهي :

- ١ - التفتح الذهني .
- ٢ - الاستعداد لتمحيص البيانات الجديدة .
- ٣ - الابتعاد عن السذاجة الفكرية .
- ٤ - السعي وراء المعلومات الصحيحة .
- ٥ - مراعاة الدقة العلمية .
- ٦ - التخطيط العلمي السليم .

تعريف لجان هيئات التدريس بكلية التربية بكولورادو :

وقد قدمت هذه اللجنة قائمة بالاتجاهات التوجيهية - وفيما يلي هذه القائمة :

- ١ - البحث عن الأسباب الطبيعية للأشياء التي تحدث .
- (أ) عدم الاعتقاد في الخرافات ، مثل الطلاسمة والأوهام .
- (ب) وجود حادثتين في وقت واحد ليس معناه بالضرورة وجود علاقة بينهما .

- ٢ - أن يكون واسع الأفق تجاه أعمال الآخرين .
- (أ) الاعتقاد بأن الحق ثابت ولكن اتجاهه عما هو حق قد يتغير .
- (ب) مراجعة آرائه في ضوء الأدلة الواضحة .
- (ج) التحرر من الهوى الشخصى والمصلحة الذاتية .
- (د) اعتبار أن أى نتيجة ليست مطلقة أو نهائية .
- ٣ - يبنى آراءه على أدلة علمية سليمة .
- (أ) التريث فى إصدار الأحكام .
- (ب) بناء استنتاجاته على أدلة علمية .
- (ج) اللجوء الى الحقائق والبعد عن التهويل .
- (د) رفض الأحكام الناقصة .
- ٤ - يقوم الطرق والخطط المستعملة فى المعلومات التى يحصل عليها .
- (أ) وضع تصميمات للخطوات التى يستعملها فى حل مشكلاته .
- (ب) استخدام طرق متعددة للوصول الى المعرفة .
- (ج) اختيار أكثر الأدلة موضوعية ووضوحا .
- ٥ - أن يبحث باستمرار فى الموضوعات التى يلاحظها ولا يرضى بالتفسيرات الغامضة .
- ويقدم « ايرا » قائمة بست عناصر تتكون منها الاتجاهات العلمية هى :
- ١ - الاستعداد لتغيير الرأى على أساس الدليل المقنع .
- ٢ - البحث عن الحقيقة دون تعصب .
- ٣ - ربط العلاقة بين العلة والمعلول .
- ٤ - تكوين الحكم السليم .
- ٥ - التمييز بين الحق والباطل .
- ٦ - التحرر من الخرافات والأوهام .
- ويتضح من هذا التعريف ارتباط الاتجاهات بالصفات الشخصية الا فيما يتعلق بالعنصر الثالث الذى يتضمن الإشارة الى العلاقة السببية فى الطبيعة .
- ويقول « وود » أن هناك ستة اتجاهات رئيسية تنمو وتتكون فى البيت والمدرسة هى :
- (أ) الأمانة .
- (ب) الايمان بالعمل .
- (ج) الخلق .
- (د) الاعتماد على النفس .
- (هـ) النمو ذهنى .
- (و) جماعية القيادة والتعاون .
- وواضح من هذه القائمة أنها تتناول الزاويتين الشخصية والفلسفية المتعلقة بالكون .
- ويلاحظ أيضا أن الدراسات السابقة فسرت الاتجاهات بطرق متعددة فمنها من قدم تحديدا واضحا لها ومنها من اكتفى بذكر عناصر الاتجاهات

بمقوماتها ، ومنها من ساق أمثلة توضيحية للاتجاهات ومنها من عدد أنماطا من السلوك تنم عن هذه الاتجاهات .

ويؤكد « اليورت » الأساس النفسى للاتجاهات باعتباره احدى حالات التهيؤ العقلى والعصبى التى تنظمها الخبرة وتصبح اذا ما ثبتت موجها ومؤثرا فى سلوك الأفراد ونلاحظ على هذا التعريف ما يأتى :

- ١ - أن الاتجاه العلمى حالة تهيؤ عقلى يتكون بالخبرة .
- ٢ - أن الاتجاه العلمى يؤثر ويوجه استجابات الفرد .
- ٣ - أنه قد يكون مؤقتا أو دائما .

وتقول أنا انستازى أن الاتجاه ميل للاستجابة بشكل معين تجاه مجموعة خاصة من المثيرات ويعرفه « جلفورد » بأنه استعداد خاص وعام فى الأفراد ولكنه مكتسب بدرجات متفاوتة ويدفعهم لاستجابات نحو أشياء ومواقف معينة .

ويقول وتشارد ديوى أن الوظيفة الأساسية فى لفظ الاتجاهات أنها توضح العلاقة بين الفرد وبيئته وبين جوانب التعرف على الشعور من الشخصية .
ونلاحظ أن هذا التعريف يؤكد ما تتضمنه الاتجاهات فى تحديد العلاقة بين الانسان والمجتمع حوله .

ويقول « آموذ » و « جيج » فى تعريفهما للاتجاهات بأنها نزعة انفعالية بدرجة ما نتيجة للخبرة للاستجابة ايجابيا وسلبيا نحو موقف ما .
ويعرفها أحمد زكى صالح بأنها نوع من الحكم الحلقى الذى ينتمى الى التنظيم الانفعالى الذى يتبناه الفرد آزاء موضوع معين وهذا الحكم يؤثر فى سلوك الفرد ويوجهه وجهة معينة .

ويمكننا فى ضوء هذه المحاولات العلمية المتعددة الأوجه فى تفسير الاتجاهات أن نقدم تعريفا اجرائيا على النحو التالى (الاتجاه العلمى نزعة ذات صبغة انفعالية وعقلية ثابتة الى حد ما يكتسبها الفرد خلال احتكاكه بالبيئة وما تحويه من مواقف وخبرات وقيم ومشكلات) .

خصائص الاتجاهات العلمية

ويمكننا فى ضوء هذه التفسيرات أن نوجز أهم خصائص الاتجاهات العلمية على النحو التالى .

أولا - الاتجاهات استعدادات مكتسبة وليست فطرية :

فالمصريون مثلا لم يولدوا وهم يكرهون الشعب الانجليزى وإنما ظهرت

هذه الكراهية تدريجيا بسبب الاستعمار الانجليزى وما سببه للبلاد من مساوىء وظلم .

ثانيا - الاتجاهات ذات ثبات نسبى :

بعد أن تتكون الاتجاهات تأخذ شكل الثبات النسبى ، بمعنى أنه قد يطرأ عليها تغييرات نتيجة لخبرات ومواقف جديدة ، فلقد كان العرب مثلاً فى الجاهلية لا يوافقون على منح المرأة أى نوع من الحقوق ، وبتغير الظروف الاجتماعية والاقتصادية بدأ العرب يوافقون على اعطاء المرأة حقوقها .

ثالثا - الاتجاهات استعدادات عقلية ووجدانية :

بمعنى أنها مزيج مركب من هذين العنصرين ، فمثلاً الاتجاه السائد فى المجتمع العربى عن الاستعمار الصهيونى ، نجد أن المواطن العربى مقنع عقلياً بهذه الكراهية مشحون وجدانياً ضد الصهيونية .

رابعا - الاتجاهات تتكرر بتكرار التجربة :

فالاتجاهات تكتسب وتتكون بالممارسة والخبرات التى يمر بها الفرد خلال تفاعله مع الجماعة بحيث يودى هذا التكرار الى تكوين عادات جديدة تؤثر فى سلوكه بعد ذلك .

خامسا - الاتجاهات تؤثر فى سلوك الفرد وتوجهه :

فالاتجاهات بعد أن تتكون لدى الفرد تتحول الى قوة دفعة لسلوك الفرد فى توجيهه وجهة معينة ، فالإيمان بالحرية والكرامة العربية تدفع المواطن العربى لأن يضحى من أجل تحقيقهما .

أنواع الاتجاهات

ويمكننا أن نوجز أهم أنواع الاتجاهات على النحو التالى :

أولاً - الاتجاه الموجب والاتجاه السالب :

ويتمثل الاتجاه الموجب فى اتجاه المصريين عامة نحو القومية العربية والاشتراكية العربية ، ويتمثل الاتجاه السالب فى اتجاههم نحو الاستعمار والامبريالية والصهيونية بوجه عام . ومن الواضح أن الاتجاه الموجب يدفع صاحبه لتأييد كل ما يتعلق بموضوع الاتجاه وإن اختلفت درجة التأييد على عكس الاتجاه السالب الذى يدفع صاحبه للوقوف ضد موضوع الاتجاه وإن اختلف الأفراد فيما بينهم فى مدى المعارضة .

ثانيا - الاتجاه العام والاتجاه الخاص :

ومن أمثلة الاتجاهات العامة اتجاهات ازاء الأحلاف العسكرية والتميز العنصري فهذه الاتجاهات تتعلق بمبادئ عامة لا تقتصر على شعب واحد أما الاتجاه الخاص فهو الذى ينصب على موضوع معين يخص شعبا معيناً أو جماعة أو فئة معينة ، فاتجاه الشعب المصرى - مثلا ازاء الاقطاع والاحتكارات الأجنبية ابجاه خاص ، واتجاه أهالى الصعيد نحو حقوق المرأة اتجاه خاص لأنه لا يشاركهم فى هذا الاتجاه غيرهم من سكان الجمهورية .

ثالثا - الاتجاه الجمعى والاتجاه الفردى :

الاتجاه الأول ينتشر بين عدد كبير من أفراد المجتمع مثل التمييز العنصرى فى المجتمع الأمريكى الذى يعتبر اتجاهها جماعيا ، أما الاتجاه الفردى فهو اتجاه يتكون لدى الفرد الواحد نتيجة تجاربه الخاصة وخبراته المعينة التى مر بها وكون فى ضوءها اتجاهها معيناً مثل اتجاه شخص نحو الزواج بغير وظيفة .

رابعا - الاتجاه القوى والاتجاه الضعيف :

تتصف الاتجاهات بأنها قوية أو ضعيفة حسب ما يترتب عليها من سلوك زعمل فاتجاهنا ازاء مواجهة الاستعمار الصهيونى وأعدائه منذ حرب يونية سنة ١٩٦٧ تمثلت قوته بشكل واضح حينما خرج كل مواطن ليدافع عن الوطن . أما الاتجاه الضعيف فهو عادة ما يكون تأثيره ضعيفا تافها على الفرد لا يعبر الا عن انفعالات هوجاء لا طائل من ورائها .

خامسا - الاتجاه الظاهر والاتجاه الخفى :

الاتجاه الظاهر هو الذى لا يجد صاحبه حرجا من التعبير عنه أمام الآخرين مثل الاتجاه نحو القيم الحلقية والاجتماعية . أما الاتجاه الخفى فهو الذى يجد صاحبه حرجا فى التعبير عنه أمام الآخرين ويحتفظ به لنفسه ولا يبوح به إلا لمن يشاركه نفس الاتجاه .

وتخلاصة القول أن هذا التصنيف للاتجاهات ليس بالجامع المانع غير أنه معيد فى النواحي العملية فنحن اليوم فى حاجة الى اتجاهات جماعية حتى يمكننا أن نكون عندنا النشء الذى يؤمن بوحدة الرأى من أجل الدعوة لبناء مجتمعنا الاشتراكى .

مراحل تكوين الاتجاهات وتعديلها

ويمكننا أن نوجز مراحل تكوين الاتجاهات وتعديلها على النحو التالى :

أولا - مراحل تكوين الاتجاهات :

(أ) المرحلة الأولى : (الإدراك) فى هذه المرحلة يدرك الفرد مكونات الاتجاه الجديد نتيجة الخبرات التى يكتسبها نتيجة تفاعله مع البيئة الاجتماعية

التي يعيش فيها ، فعلى سبيل المثال العطف على الحيوان يتعلمه الطفل من الأسرة والجيران والأصدقاء .

«(ب) المرحلة الثانية : (النمو) في هذه المرحلة ينمو الاتجاه ويوجه الفرد عطفه لا الى الحيوانات التي كان يربىها في البيت بل يتجه عطفه الى الحيوانات بوجه عام .

«(ج) المرحلة الثالثة : (الثبات) يتخذنا الاتجاه صورة ثابتة وقد يشتهر به الفرد كما اشتهر عمر بن الخطاب بالعدل وعنتر بن شداد بالقوة وحاتم الكرم ومسيلمة بالكذب ، وهذا الثبات ليس مطلقا بل نسبيا اذ قد يتغير الاتجاه لظروف معينة يمر بها الفرد فتتكون عنده اتجاهات جديدة .

ثانيا - تعديل الاتجاهات :

يمكن تعديل وتغيير الاتجاهات بطريقتين :

(أ) الطريقة الاولى تغيير الظروف الاجتماعية المحيطة بالفرد فهذه الطريقة تطلب منا خلق ظروف جديدة في المجتمع تساعد على ظهور اتجاهات نفسية جديدة لدى الأفراد .

مثال للتوضيح : لقد كان الاتجاه السائد ضد غالبية المصريين أن المجتمع المصري مجتمع زراعي لا يمكن أن تقوم الصناعة فيه وعندما جاءت ثورة ٢٣ يولية وأحدثت تغييرا جذريا في شتى مجالات الحياة في مجتمعنا أدى هذا التغيير الى طمس الاتجاه القديم وتكوين اتجاه جديد يؤمن بأننا شعب قادر على الصناعة والتصنيع .

«(ب) الطريقة الثانية : تعتمد هذه الطريقة على الاقناع العقلي والدفع العاطفي العاطفي فهي تعتمد على اقناع الفرد أو الجماعة اقناعا منطقيا بخطأ اتجاهاتهم وضرورة استبدالها بأخرى سليمة .

مثال للتوضيح : الشعب الأمريكي مشا غير راض عن الحرب الأمريكية في فيتنام ، لذلك لجأ بعض الشباب الأمريكي الى الامتناع عن التجنيد ورفض الذهاب الى الحرب .

تكوين الاتجاهات الاشتراكية

عاش الشعب المصري قبل الثورة تحت سيطرة الاقطاع والرأسمالية ولقد كان لذلك نتائج سيئة تمثلت في الظلم والاستبداد ووجود أقلية تسيطر على مقدرات الشعب ونتيجة للأوضاع الاجتماعية السالفة ظهرت اتجاهات نفسية تتمثل في السلبية ، الانتهازية ، الانامالية التواكلية الهروبية والانسحابية . وعندما قامت الثورة ونتيجة للظروف الاجتماعية والاقتصادية التي أحدثتها في مجتمعنا بدأت تظهر اتجاهات جديدة يمكننا أن نوجزها على النحو التالي :

١. - اتجاه ايجابي قوى نحو تحديد الملكية .
٢. - » » » نحو القومية العربية .
٣. - » » » نحو التصنيع .
٤. - » » » نحو التمسك بالاستقلال والتحرر من قيود الاستعمار فى صورته المختلفة .
٥. - » » » نحو الحياد الايجابي والتعايش السلمى .
٦. - » » » نحو تحقيق الكفاية الانتاجية والعدالة الاجتماعية
٧. - » » » نحو صيانة الملكية العامة .
٨. - » » » نحو القيادة الاجتماعية .
٩. - اتجاه ايجابي قوى نحو ممارسة النقد والنقد الذاتى .
١٠. - » » » السلوك الديمقراطى التعاونى .
١١. - » » » تقدير العلم والعمل .
١٢. - » » » التكنولوجيا .
١٣. - » » » خلق الدولة العصرية التقدمية .
١٤. - » » » التيقظ والوعى الاشتراكى .
١٥. - » » » الالتزام بالقيم الاشتراكية السائدة .
١٦. - » » » الوحدة العربية .
١٧. - » » » طرد المستعمر الصهيونى وأعوانه .

دراسة ميدانية لبعض المتغيرات المرتبطة بالتفكير الناقد عند طالبات المرحلة الثانوية

الدكتور جابر عبد الحميد جابر

رئيس قسم علم النفس التعليمي

كلية التربية/جامعة الأزهر

الدكتور يحيى حامد هندام

رئيس قسم المناهج

كلية البنات/جامعة عين شمس

أهمية البحث :

يواجه مجتمعنا تحديا حضاريا في الفترة الحالية . وقد أدى هذا الى إعادة النظر في اصلاح التعليم جذريا ، فعقدت مؤتمرات كمؤتمر التعليم العصري ، وشكلت لجان ، وأنشئت مؤسسات جديدة لخدمة البحث التربوي للاسهام في اصلاح التعليم . وأعيد النظر في المناهج وفي كثير من وسائل التعليم .

والواقع أن التعليم يستهدف التغيير المعرفي والانفعالي عند التلاميذ ، أي أنه يستهدف تنمية الشخصية من جميع جوانبها .

ومن النقاط الهامة التي تميز بين التعليم التقليدي والتعليم العصري : اهتمام الأول بحفظ المعلومات وتسميعها ، واهتمام الثاني بجوانب أشمل من شخصية التلميذ كتنمية تفكيره الناقد والابتكاري ، وتغيير اتجاهاته ، وتغيير شخصيته بصفة عامة .

ورغبة منا في أن نواكب متطلبات هذه المرحلة ، أردنا أن نستجلى بعض النواحي الغامضة فيما يتصل بالتفكير الناقد ، وأن نتعرف على بعض العوامل وللتغيرات الهامة المرتبطة به ، كالتحصيل المدرسي والذكاء .

وليس من شك في أن التحصيل الدراسي جانب هام من جوانب التغيير المعرفي الذي نريد لتلاميذنا أن يحققوا فيه مستوى رفيعا . وكذلك تنمية التفكير الناقد ، واستجلاء العلاقة بين الذكاء والتفكير الناقد والتحصيل قد يساعدنا في تخطيط الخبرات التعليمية .

ومن الأفكار التي يدور الجدل حولها بين واضعي المناهج الدراسية : هل يؤدي تنظيم مادة دراسية معينة بالطريقة (أ) الى تنمية التفكير عند التلاميذ على نحو أجدى مما لو نظمنا محتوى هذه المادة بطريقة أخرى (ب) ؟ ولقد أخذنا إحدى المواد الدراسية وهي الرياضيات باعتبارها أن لها تنظيمين مختلفين : تنظيم تقليدي معروف يفصل بين فروع الرياضيات ، وتنظيم جديد في صورة الرياضيات الحديثه يربط بين الحساب والجبر والهندسة حول مفاهيم عامة كالقئة والمجموعات وغيرها . . . أي أن عناصر الرياضيات قد تم ترتيبها بصورة مختلفة

عن الصورة التقليدية • ووضعنا هذين النوعين موضع التجريب والبحث بغية التعرف على مدى فاعلية هذين النوعين من الرياضيات في تنمية التفكير الناقد والفرق بينهما في هذا المجال • ولا شك أن مثل هذا السؤال يمكن أن يطرح بالنسبة للمواد الدراسية الأخرى ، باعتبار أنه في الامكان تنظيم حقائق المواد المختلفة بنظيمات شتى ، وعلى أساس أنه يمكن اصطناع طريقة أو أخرى من طرق التدريس الكثيرة •

الأسئلة التي يحاول البحث الإجابة عنها :

يحاول البحث الإجابة عن الأسئلة الآتية :

١ - ما الأثر النسبي لكل من الرياضيات الحديثة والرياضيات التقليدية على التفكير الناقد ؟

٢ - ما هي العلاقة بين التفكير الناقد والذكاء ؟

٣ - ما هي العلاقة بين التفكير الناقد وبين المستوى العام للتحصيل ؟

أدوات البحث

١ - التفكير الناقد :

هذا الاختبار وضعه في الأصل جودون واطسون ودوارد جليسر • وأعدّه في صورته العربية الدكتور جابر عبد الحميد جابر والدكتور يحيى حامد هندام وقد صمم ليزود المفحوص بعينة من المشكلات والمواقف التي تتطلب استخدام وتطبيق بعض القدرات الهامة المتضمنة في التفكير الناقد • ويمكن أن يستخدم كاختبار لقياس عدة عوامل هامة تدخل في القدرة على التفكير الناقد ، وكأداة تساعد على تنمية تلك القدرة • وعناصر الاختبار واقعية ، إذ تتضمن مشكلات وقضايا وحجج وتفسير لبيانات مشابهة لتلك التي يمكن أن يقابلها المواطن في حياته اليومية خلال عمله ، أو خلال قراءاته للصحف ، أو مماثلة لما يسمعه في الخطب ، وما يسهم به في مناقشة القضايا والمسائل المختلفة ... الخ •

ويتكون الاختبار من خمس اختبارات فرعية ، صممت لقياس عوامل مختلفة تتصل بالمفهوم الكلي للتفكير الناقد •

ويحتوي الاختبار على ٩٩ عنصرا ، ويمكن أن يجاب عنه في حوالي ٥٠ دقيقة من قبل معظم الأشخاص الذين حصلوا على الشهادة الإعدادية ، على الرغم من عدم وجود زمن محدد للإجابة عنه • والاختبارات الفرعية في الاختبار هي كما يلي :

الاختبار الأول - الاستنتاج :

الاستنتاج هو نتيجة يستخلصها الشخص من حقائق معينة لوحظت. أو افترضت . وهكذا قد يستنتج الشخص أن انسانا في المنزل اذا رأى ضوءا خلف ستائر النافذة ، أو اذا سمع صوت موسيقى تنبعث من البيانو في المنزل . ولكن هذا الاستنتاج قد يكون صحيحا وقد لا يكون . فمن الممكن أن يكون أهل المنزل قد تركوه مضاء ، وأن موسيقى البيانو تنبعث من راديو أو فونوغراف ترك دون اغلاق .

ويبدأ كل تمرين من تمارين هذا الاختبار بتقرير لحقائق ، عليك أن تعتبرها صادقة ، وستجد بعد كل عبارة تقريرية عدة استنتاجات ممكنة ، أي استنتاجات قد يتوصل اليها أشخاص من الحقائق المقررة . افحص كل استنتاج على حدة ، وقرر درجة صحته أو خطئه .

الاختبار الثاني - معرفة المسلمات أو الافتراضات :

الافتراض هو شيء نرتثيه أو نسلم به ، فعندما يقرر شخص « سأخرج في يومية القادم » فإنه يسلّم أو يفترض أنه سيعيش حتى هذا التاريخ ، وأنه سيبقى في المدرسة حتى ذلك الوقت ، وأنه سينجح في مقرراته الدراسية ، وما شابه ذلك .

ويشمل على عدد من العبارات ، ويتبع كل عبارة عدة افتراضات مقترحة. وعليك أن تقرر بالنسبة لكل افتراض ، ما اذا كانت العبارة نحتوى على تسليم به بالضرورة أم لا .

الاختبار الثالث - الاستنباط :

يتكون كل تمرين من التمرينات التالية من عبارتين (مقدمتين) يليهما عدة نتائج مقترحة . وبالنسبة لأهداف هذا الاختبار ، اعتبر العبارتين في كل تمرين صادقتين بدون استثناء . اقرأ النتيجة الأولى التي تلي العبارتين ، واذا كنت تعتقد أنها تترتب بالضرورة على العبارتين فضع علامة (x) في الحانة المناسبة من ورقة الاجابة أى تحت « النتيجة تترتب على المقدمتين » واذا كنت تعتقد أنه ليس من الضروري أن تكون النتيجة مترتبة على العبارتين ، فضع علامة (x) في الحانة المناسبة من ورقة الاجابة تحت « النتيجة لا تترتب عليهما » حتى ولو اعتقدت أنها صادقة على أساس معلوماتك العامة .

وبالمثل اقرأ كل نتيجة وأحكم عليها ، ولا تدع تحيزاتك تؤثر على حكمك ، أى ركز على العبارات وأحكم على كل نتيجة على أساس ما اذا كانت تترتب بالضرورة على المقدمتين .

الاختبار الرابع - التفسير :

كل تمرين فيما يلي يتكون من فقرة قصيرة يتبعها عدة نتائج مقترحة افترض .
لتحقيق الهدف من هذا الاختبار أن كل شيء وارد في الفقرة المختصرة صادق .
والمشكلة هي أن تحكم على ما إذا كان كل استنتاج مقترح يترتب على المعلومات .
الواردة في الفقرة منطقيا وبغير شك كبير أم لا .

وإذا كنت تعتقد أن النتيجة المقترحة تترتب على الفقرة بدرجة معقولة من
اليقين (حتى ولو لم تترتب عليها بالضرورة وعلى نحو مطلق) فضع علامة على .
« النتيجة مترتبة » .

وإذا كنت تعتقد أن النتيجة لا تترتب على الحقائق الواردة في الفقرة بدرجة
معقولة من اليقين ، فضع علامة على « النتيجة غير مترتبة » .

الاختبار الخامس - تقويم الحجج :

عند اتخاذ قرارات ازاء الأسئلة الهامة ، من المرغوب فيه أن تكون قادرا
على التمييز بين الحجج القوية والحجج الضعيفة المتصلة بالقضية الجدلية
المعروضة . وينبغي لكى تكون الحجج قوية أن تكون هامة ومتصلة اتصالا مباشرا
بالسؤال .

وقد تكون الحجج الضعيفة غير متصلة بصفة مباشرة بالسؤال حتى ولو كانت
لها أهمية كبيرة ، أو تكون لها أهمية قليلة ، أو تتصل بجوانب ثانوية (تافهة) .
من السؤال .

وفيما يلي سلسلة من الأسئلة ، يلي كل واحد منها ثلاث أو أربع حجج .
وعليك لتحقيق الهدف من هذا الاختبار أن تعتبر كل حجة صادقة ، والمشكلة .
اذن هي أن تحدد ما إذا كانت الحجة قوية أو ضعيفة .

وطريقة الإجابة هي أن تضع فى ورقة الإجابة علامة (x) فى الحانة التى
عنوانها « قوية » إذا اعتقدت أن الحجة قوية ، وتضع العلامة (x) فى الحانة
التي عنوانها « ضعيفة » إذا اعتبرت أن الحجة ضعيفة . وعند تقويم الحجة أحكم
عليها فى حد ذاتها ، ولا تدع اتجاهك نحو السؤال يؤثر على حكمك .

ثبات الاختبار :

يعبر ثبات الاختبار عن درجة اتساق نتائجها عندما يتكرر تطبيقه على نفس
أجموعة . وثبات الاختبار حسب بطريقة التنصيف . فطبق الاختبار على
تلميذات « ثلاثة فصول من مدرستى مصر الجديدة الثانوية العامة ومصر الجديدة .
النموذجية الثانوية للبنات » . وفيما يلي بيان بالفصول وعدد التلميذات ودرجة
ثبات الاختبار بعد إجراء تصحيحه باستخدام معادلة سبيرمان براون :

الفصل	عدد التلميذات	مع من الارتباط بعد التصحيح
١٠ / ١	٣٦	٧٥ ر .
٨ / ١	٣٢	٧٨ ر .
٧ / ١	٣٧	٨٠ ر .

كما طبق الاختبار على خمسين طالبة من السنة الثالثة بكلية بنات جامعة عين شمس وحسب ثبات الاختبار بطريق التنصيف وصحح بنفس المعادلة السابقة فبلغ ٧٥ ر .

٢ - اختبار الاستعداد العقلي :

أعدت هذا الاختبار الدكتورة رمزية الغريب . ويستهدف وضع مقياس صادق لقياس استعدادات الفرد بعد أن يصل الى مستوى متقدم من النضوج العقلي .

وينقسم الاختبار الى خمسة أقسام تمثل القدرات العقلية الأساسية في المواقف السلوكية وهي :

- ١ - اليقظة العقلية .
- ٢ - القدرة على ادراك العلاقات المكانية .
- ٣ - التفكير المنطقي .
- ٤ - التفكير الرياضي .
- ٥ - القدرة على فهم الرموز اللغوية .

وقد اقتصر البحث على الاختبار الأول وهو الخاص باليقظة العقلية . والهدف منه قياس قدرة الفرد على ادراك العلاقات . واليقظة العقلية هي التي تجعل الفرد دقيقا في تمييز الفروض ، حساسا في ادراك العلاقة .

ويتكون من ٢٢ بندا يشمل كل منها ٦ رسوم يمكن وضعها في متوالية منتظمة . وذلك بتغيير مكان رسمين منها . ويطلب من التلميذ أن يرتبها بعد أن يدرك العلاقة التي تربط بينها ، ويجد الرسمين المتبادلين .

ومن بين الأسباب التي أدت بالباحثين الى الاقتصار على هذا الجزء من الاختبار أن معظم الأجزاء الأخرى بها تداخل كبير مع الاختبار الناقد ، ومع اختبارات التحصيل المدرسية في مادة الرياضيات ، وكلا المتغيرين الأخيرين موضع دراسة في علاقتهما بالاستعداد العقلي .

ثبات الاختبار وصدقه :

يقوم حساب معامل ثبات هذا الاختبار على عينة مكونة من ٥٥٠ تلميذا وتلميذة من المدارس الثانوية والجامعات . وروعى أن تكون العينة ممثلة للقطاعات المختلفة من جمهورية مصر العربية . وباستخدام طريقة التجزئة النصفية فى حساب معامل الثبات ، وبعد تصحيح معامل الارتباط باستخدام معادلة سبيرمان براون أتضح أن $r_1 = ٩٢$.

أما عن صدق الاختبار ، فقد اتضح أنه صادق صدقا مرضيا ، وذلك لارتباط نتائجه مع نتائج اختبار القدرات العقلية الأولية الذى أعده الدكتور أحمد زكى صالح ، اذ بلغت $r_1 = ٧٧$.

كما استخدمت الدكتور رمزية الغريب طريقة أخرى هى طريقة المقارنة انظرية ، بغية التوصل الى قدرة الاختبار على التمييز بين المتفوقين فى التحصيل المدرسى والمتأخرين وكانت النسبة الحرجة بينهما أكثر من ٣ وهذا فرق له دلالة احصائية عالية .

٣ - اختبارات التحصيل المدرسية فى المواد المختلفة :

قد رأى الباحثان الاعتماد على المجموع الكلى لدرجات الطالبات فى انتقالهن من السنة الأولى الثانوية الى السنة الثانية ، باعتبار أن هذه الدرجات وما تمثله من نسبة مئوية بالنسبة للنهايات العظمى فى المواد مقياسا موحدا ، يعكس قدرات التلميذات على التحصيل فى المواد المختلفة ، وهذه القدرات المركبة تدخل فيها عوامل كثيرة منها الاستعداد العقلى والتفكير الناقد والمثابرة .

العينة :

تتألف عينة البحث من أربعة فصول من مدرستين هما مصر الجديدة النموذجية الثانوية للبنات ومصر الجديدة العامة الثانوية للبنات . ويلاحظ أن المدرستين تقعان فى نفس المنطقة السكنية . أى أن الخلفية الاجتماعية الاقتصادية الثقافية للتلميذات فى المدرستين متقاربة .

وفيما يلى جدول يبين بعض البيانات الأساسية عن مجموعات هذه العينة :

جدول رقم (١)

جدول يبين متوسط أعمار تلميذات الفصول الأربعة وانحرافها المعياري

الانحراف المعياري	المتوسط	عدد التلميذات	الفصل	المدرسة
٦٥ر	١٥٠٣ر	٣٣	٦/١	مصر الجديدة النموذجية
٥٦ر	١٤٩٧ر	٣٥	٧/١	الثانوية للبنات
٦٥ر	١٥٣٦ر	٣٠	٨/١	مصر الجديدة العشامة
٥٤ر	١٥١٧ر	٣٢	١٠/١	الثانوية للبنات

وبمقارنة متوسطات أعمار التلميذات للمجموعات الأربع أتضح ما يأتي :

١ - لا توجد فروق لها دلالة احصائية بين ٦/١ ، ٧/١ وهما فصلان بنفس المدرسة .

٢ - لا توجد فروق لها دلالة احصائية بين ٨/١ ، ١٠/١ وهما فصلان بنفس المدرسة .

٣ - أن هناك فرقا بين ٧/١ ، ٨/١ وهذا الفرق له دلالة احصائية . وان لم تظهر أى فروق في العمر ذات دلالة .

وبالرغم من الدلالة الاحصائية بين ٧/١ ، ٨/١ فان الفروق العمرية لم تصل الى نصف سنة في أى من هذه المقارنات . وقد نشأت الدلالة الاحصائية من تجانس هذه المجموعات حيث نلاحظ أن الانحراف المعياري لم يزد عن ٦٥ر .

وفيما يلي جدول رقم (٢) يبين متوسط درجات ذكاء التلميذات وانحرافها المعياري للفصول الأربع موضع الدراسة .

جدول رقم (٢)

جدول يبين المتوسط والانحراف المعياري لدرجات افراد عينة البحث باستخدام الاختبار الأول (اختبار اليقظة العقلية) من اختبار الاستعداد العقلي

الانحراف المعياري	المتوسط	العدد	الفصل
١٥٠ر	١٣١٠ر	٣٣	٦/١
١١٧ر	١٤٤٠ر	٣٠	٧/١
١١٧ر	١٤٤٠ر	٣٠	٨/١
١٥٠ر	١٣٠٤ر	٣٢	١٠/١

وتدل دراسة الجدول على أن متوسطات المجموعات الأربع متقاربة ، وأنها تراوحت بين ١٣ر٠٤ ، ١٤ر٤٠ . والواقع أنه إذا حسبنا متوسط درجات الذكاء لفصلين ٦/١ ، ٧/١ وهما من فصول مدرسة مصر الجديدة النموذجية الثانوية ثلبنات ، ثم حسبنا متوسط درجات الذكاء للفصلين ٨/١ ، ١٠/١ وهما من فصول مدرسة مصر الجديدة العامة الثانوية ثلبنات ، لاتضح أن الفرق بين المتوسطين حوالي ٠.٦ . وواضح أن مثل هذا الفرق ليس له دلالة إحصائية كما أنه ليس له أهمية كعامل من العوامل المؤثرة الفارقة في العملية التعليمية . وهذه الدراسة تستهدف التعرف على تأثير تدريس الرياضيات الحديثة على تنمية التفكير الناقد (ان جاز هذا التعبير) . ومن المعروف أن النأثر والتأثير علاقة عليه لا يمكن حسمها الا داخل المعامل في ظل ظروف ضبط لا تتوفر في المدرسة . أي أن درستنا هذه دراسة ارتباطية وليست دراسة عليية . خلاصة القول أن النتائج المبينة بالجدول رقم (٢) تدل على أن المجموعات قيد الدراسة متساوية في متغير الذكاء . ويوجد نوع من الضبط يساعد على وضوح العلاقة بين التفكير الناقد وتدریس مواد معينة .

خطوات اجراء البحث :

- ١ - طبق اختبار التفكير الناقد في بداية العام الدراسي على الفصول الأربع .
- ٢ - نلقت تلميذات ٦/١ ، ٧/١ دروس الرياضيات الحديثة لمدة عام دراسي ، كما تلقت تلميذات ٨/١ ، ١٠/١ دروس الرياضيات التقليدية لنفس المدة الزمنية .
- ٣ - أعيد تطبيق التفكير الناقد بغية التعرف على مقدار ما حدث من تحسن بالنسبة لهذه المجموعات .
- ٤ - طبق على تلميذات المجموعات الأربع اختبار اليقظة العقلية كاختبار لقياس الذكاء .
- ٥ - حصل على درجات تحصيل تلميذات المجموعات الأربع في المواد الدراسية المختلفة من واقع درجاتهن في امتحان الشهادة الاعدادية .

النتائج :

اولا : الأثر النسبي لكل من الرياضيات الحديثة والرياضيات التقليدية على التفكير الناقد :

فيما يلي جدول يبين متوسط التحسن في التفكير الناقد في الفصلين اللذين درسا رياضيات حديثة ، وفي الفصلين اللذين درسا رياضيات تقليدية .

جدول رقم (٣)

جدول يبين التحسن في متوسط أداء التلميذات
على التفكير الناقد في فاصل زمني مقداره ٦ شهور

الانحراف المعياري	متوسط التحسن في التفكير الناقد	عدد التلميذات	الفصل	
٣ر٥٢	٥ر٤٠	٣٣	٦/١	رياضة حديثه
٣ر٨٠	٥ر٣٦	٣٥	٧/١	
٣ر٢٥	٦ر٦٦	٣٠	٨/١	رياضة تقليدية
٣ر٦٢	٦ر٧١	٣٢	١٠/١	

واضح من هذه المتوسطات أن أكبر فرق هو ذلك الذي يوجد بين ٧/١ ،
١٠/١ إذ يبلغ ١ر٣٥ وبحساب النسبة الثانية يلاحظ أن الفرق لا يصل الى
مستوى الدلالة الاحصائية عند مستوى ٥٪ .

على أنه ينبغي أن نلاحظ أن التحسن في التفكير الناقد يوجد بدرجة أكبر
قليلا (ليست له دلالة احصائية) في الفصلين اللذين درسا رياضيات تقليدية .

وعلى الرغم من أن الفروق بين تحسن مجموعة التلميذات التي درست
رياضيات حديثة ، وتلك التي درست رياضيات تقليدية ليست ذات دلالة
احصائية ، إلا أنها تستوجب التأمل والتفكير ، لأن الأساس في الرياضيات
الحديثة أنها تقضى على الحواجز التقليدية بين الحساب والجبر والهندسة ، وتمزج
هؤلاء بالتفكير وبكثير من المنطوق الموجود بها ، وهي تستهدف تنمية المرونة
في التفكير والقدرة على التفكير المنطقي . وقد توقع الباحثان أن يحدث التحسن
بدرجة أكبر في التفكير الناقد في مجموعة التلميذات التي درست الرياضيات
الحديثة ، الأمر الذي لم يتحقق .

ويرى الباحثان أن هذه التجربة الاستطلاعية لا تكفى لحسم هذه القضية ،
وانما تثير عددا من الأسئلة التي تستوجب استقصاءات وبحوث أخرى ، وفيما
يلي سؤالين حساسين :

أولا - هل المشكلة هنا هي مشكلة محتوى المنهج ومدى استيعابه أي أن
الرياضيات الحديثة في مرحلتها التجريبية ، لا يقوم على تدريسها
مدرسون استوعبوا هذه الرياضيات استيعابا يمكنهم من المرونة
في تدريسها ، ومن إثارة حماسة التلاميذ على أعمال الفكر واستخدام
قدراتهم على أدراك العلاقات ، وبالتالي يمكن من خلال هذه الخبرات
أن ينمي التلاميذ قدراتهم على التفكير الناقد ؟

ثانيا - أم ان المشكلة هي مشكلة طرق التدريس أى تدل الملاحظة على أن تدريس الرياضيات الحديثة يكاد يتلخص في أن المدرسين ، لجدة المادة بالنسبة لهم ، يدرسون أفكارها الأساسية ومسائل توضح هذه الأفكار . دراسة تعتمد على الحفظ والفهم غير الكافي ، وأنهم ينقلون هذه الى تلاميذهم ليعيدوا تسميع ما ألقى عليهم .

والأصل في تدريس الرياضيات قديمة أو حديثة أنها تستهدف تدريب التلاميذ على أساليب التفكير وخاصة الاستدلالي . فاذا قيدنا انطلاق التفكير ، فان نتائج ذلك على نمو تفكير التلاميذ لابد أن يكون محدودا .

وغنى عن البيان ، أنه اذا صحت الملاحظة السابقة ، وهي مدعمة بعدد من الأدلة يكفي لجعلها فرضا يستحق الدراسة ؛ فانه يترتب عليها أن المدرس لن يكون آمنا نفسيا بقدر كاف أمام تلاميذه اذا لم يكن مستريحا للدراسات الحديثة . وأن عدم الأمن هذا سوف ينعكس على أساليبه التدريسية ، وسوف يضر بعلاقاته بتلاميذه ، الأمر الذى يخلق جوا لا يساعد على تنمية التفكير عند

ثانيا : العلاقة بين التفكير الناقد واليقظة العقلية (الاختبار الأول من الاستعداد العقلي)

على الرغم من أن الباحثين اسنهدوا اختيار مجموعات متقاربة من حيث المستوى العقلي (إذ اتضح من دراسة خصائص العينة تحقق هذا الشرط حيث وجد أن متوسطات ذكاء الفصول الأربع هو على التوالى ١٣ر١٠ ، ١٤ر٤٠ ، ١٤ر٤٠ ، ١٣ر٠٤) على الرغم من هذا ، الا أن هناك علاقة معروفة وثبتت من دراسات سابقة بين التفكير الناقد والاستعداد العقلي . والدارس للاختبارين المستخدمين هنا لقياس كل من التفكير الناقد بمكوناته الخمس ، واليقظة العقلية، يلاحظ أن هناك اختلافا واضحا في محتويات كل منهما . فمحتوى اختبار التفكير الناقد محتوى لفظي ، ومحتوى اختبار اليقظة العقلية محتوى من الأشكال والرسومات . ومع ذلك فقد اتضح من هذه الدراسة صدق ما ظهر من نتائج في دراسات أجنبية سابقة . ويبين الجدول التالى معاملات الارتباط بين التفكير الناقد واليقظة العقلية .

جدول رقم (٤)

جدول يبين معاملات الارتباط بين التفكير الناقد واليقظة العقلية للمجموعات الأربع موضع الدراسة

معامل الارتباط	العدد	الفصل
٠ر٢٢	٣٣	٦/١
٠ر٣١	٣٠	٧/١
٠ر٥٥	٣٠	٨/١
٠ر٥٧	٣٢	١٠/١

وواضح أن العلاقة بين التفكير الناقد واليقظة العقلية تراوحت بين ٠.٢٢ ر٠ ،
 ٥٧ ر٠ وهذه المعاملات تبين أن بعض التلميذات اللاتي أظهرن مقدرة عقلية عالية
 كما تقاس باختبار اليقظة العقلية قد حصلن على درجات منخفضة نسبياً في اختبار
 التفكير الناقد ، وبالمثل فإن بعض اللاتي حصلن على درجات عالية في اليقظة
 العقلية حصلن في نفس الوقت على درجات عالية نسبياً أيضاً في التفكير الناقد .
 ولكن يلاحظ أن معاملات الارتباط بعيدة عن أن تكون تامة .

وهذه النتيجة التي حصلنا عليها قريبة من نتائج حصل عليها واضعاً اختبار
 التفكير الناقد ، إذ قرراً أن معاملات الارتباط بين هذا الاختبار واختبارات الذكاء
 تميل إلى أن تكون قريبة من ٠.٤٥ ر٠ .

ثالثاً : العلاقة بين التفكير الناقد والتحصيل :

فيما يلي نسجل في الجدول معاملات الارتباط بين التفكير الناقد والتحصيل
 من جهة ، وبين التفكير الناقد واليقظة العقلية من جهة أخرى للمجموعات الأربع
 موضع الدراسة :

جدول رقم (٥)

جدول يبين معاملات الارتباط بين التفكير الناقد والتحصيل الدراسي
 وبين التفكير الناقد واليقظة العقلية للمجموعات الأربع موضع الدراسة

الفصل	العدد	معاملات الارتباط بين التفكير والتحصيل	معاملات الارتباط بين اليقظة العقلية والتحصيل
٦/١	٣٠	٠.٤٤ ر٠	٠.١٨ ر٠
٧/١	٣٠	٠.٦٠ ر٠	٠.٢٨ ر٠
٨/١	٢٠	٠.٣٢ ر٠	٠.٤٠ ر٠
١٠/١	٢٥	٠.١١ ر٠	٠.٣٨ ر٠

يتضح كما هو مبين في الجدول رقم (٥) أن هناك علاقة بين التفكير الناقد
 والتحصيل الدراسي ، فقد تراوحت معاملات الارتباط بين هذين المتغيرين
 في المجموعات الأربع بين ٠.١١ ر٠ ، ٠.٦٠ ر٠ ومعنى هذا أن هناك احتمالاً في أن
 عمليات الاستدلال المختلفة تلعب دوراً لا بأس به في عمليات التحصيل المدرسي ،
 ولو تحقق هذا التفسير بدراسات لاحقة ، لكان ملمحاً من الملامح المضبوطة في
 تعليمنا ، غير أنه ينبغي أن نشير إلى أن ثلاثة معاملات من الأربعة أقل من ٥ ر٠ ،
 بل إن أحدهما وصل إلى ٠.١١ ر٠ ، ولو صح التفكير السابق ، فإننا نستطيع
 أن نقدم تفسيراً محتملاً آخر يكمل الصورة وهو : أن عمليات التفكير العليا
 ليس لها وزنها الكافي في عمليات التحصيل المدرسية ، ولا تلعب ما ينبغي
 أن تلعبه من دور في العمليات التعليمية .

ومع ذلك فإنه يمكن الاستفادة من اختبار التفكير الناقد في مساعدتنا على التنبؤ باستعداد التلاميذ الدراسي ، وأن اختبار التفكير الناقد في هذا المجال لا يقل كفاءة في مساعدتنا على التنبؤ عن اختبار اليقظة العقلية .

بحوث مقترحة :

- ١ - ضرورة اجراء مزيد من البحوث عن تأثير المواد الدراسية المختلفة باعتبارها محتوى المنهج ، وتأثير أساليب التدريس المختلفة باعتبارها طرقا لتوصيل هذا المحتوى للتلاميذ ، على القدرة على التفكير الناقد .
- ٢ - اجراء بحوث أخرى عن العلاقة بين الرياضيات الحديثة والرياضيات التقليدية كمتغير مستقل ، والتفكير الناقد كمتغير تابع ، للتشبيث من صحة النتائج التي أسفر عنها هذا البحث ، على أن يكون ذلك في مجال البنين والبنات في المرحلة الثانوية .
- ٣ - دراسة العلاقة بين الأجواء التعليمية وتنمية التفكير الناقد : مثلا هل الاهتمام بالوصف الذهني Brain Storm-1g في التدريس يساعد على تنمية التفكير الناقد أكثر من الطرق العادية في حل المسائل والمشكلات ؟
- ٤ - دراسة تستهدف الاجابة عن السؤال التالي : هل تدريس بعض المواد الدراسية التي يلعب التفكير دورا هاما أساسيا فيها مثل البرهان الهندسي والمنطق ومناهج البحث ينمي التفكير الناقد بدرجة أكبر من تلك المواد التي لا تتطلب محتواها تدريبات من هذا النوع ؟

رقم الايداع بدار الكتب ١١٠ لسنة ١٩٧١

مطبعة دار العالم العربي
٢٣ شارع الظاهر — تليفون ٦٠٦٧٠٦

JORUNAL OF EDUCATION

ISSUED BY THE ASSOCIATION OF THE GRADUATES
OF THE INSTITUTES AND FACULTIES OF EDUCATION

13, Midan Al-Tahrir — CAIRO, A.R.E.

Tel. : 70686

Editorial Board

Dr. Yusef Salah El-Din Kotb.
Dr. Ibrahim E. Metaweh.
Dr. Mahmoud El-Bassiouny.
Dr. Hussein S. Koura.
Dr. Mohamed I. Kazim.
Dr. Mohamed M. Fadaly.
Dr. Mahmoud El-Shal.
Dr. Mohamed Mournir Hassouna.
Dr. Mohmaud A. Shouk.
Mrs. Zenab Mehrez.
Mr. Mahmoud Orban.

Editor-in-Chief
Secretary

-
- All Rights Reserved for the Association.
 - Published Essays & Research in the Field of Education.
 - Material For Publications should be addressed to the Editor in - Chief.
 - Annual Subscriptions :
 - P.T. 84 : The Journal & membership.
 - P.T. 60 : The Journal.
 - P.T. 40 : Students Subscription.
 - P.T. 75 : Overseas Subscription.

Issued Quarterly : November — January — March — May

JOURNAL OF EDUCATION

1st. Issue

November 1972

Year XXV

CONTENTS

The Editor's Word.

- The Reform of Education in Egypt.

Dr. Youssef Salah-El-Din Kotb.

- New Trends in Educational policy.

El-Ostaz Aly Abdel Razeq

- Direct Purposeful Experiences. Dr. Ibrahim Esmat Metaweh

- Concepts around the creative vision and the public.

Dr. Mahmoud El-Bassiouny

- Safety and Safety Education. Dr. Ibrahim Bassiouny Emira

- A program of physical science.

Dr. Ahmed Fouad Abdel Gawad

- The Expectations of Parents and Fathers and their effects on the Pupils' learning.

Dr. Salah El-Din Goher

- Psychological Interpretation of Scientific Attitudes.

El-Ostaz Lotfi Barakat Ahmed

- A Field Study of some variants related. Dr. Yehia Hamed

- Critical thinking among girls of a Secondary School.

Dr. Hendam Gaber Abdel Hamed Gaber

ISSUED BY THE ASSOCIATION OF THE GRADUATES
OF THE INSTITUTES AND FACULTIES OF EDUCATION
CAIRO, A.R.E.

حديقة التلميذ

العدد الثاني يناير سنة ١٩٧٢ السنة الخامسة والعشرون

عذرفاص

الوسائد لتعليم

صحيفة التربية

تصدرها رابطة خريجي معاهد وكليات التربية

١٢ ميدان التحرير بالقاهرة - ت ٦٨٦ - ٧

رئيس التحرير : الأستاذ الدكتور يوسف صلاح الدين قطب

سكرتير التحرير : الأستاذ الدكتور ابراهيم عصمت مطاوع

هيئة التحرير

- | | |
|----------------------------|--------------------------|
| الأستاذة زينب مجرذ | الدكتور محمود البسيوني |
| الدكتور محمد ابراهيم كاظم | الدكتور حسين سليمان قوره |
| الدكتور محمد منير حسونة | الدكتور محمد محمد فضالى |
| الأستاذ محمود النبوى الشال | الدكتور محمود أحمد شوق |
| الأستاذ محمود عيد عربان | |

- الاشتراك السنوى -
- ٨٤ قرشا لعضوية الرابطة
- والصحيفة
- ٦٠ قرشا للصحيفة فقط
- ٤٠ قرشا للطلبة
- ٧٥ قرشا خارج الجمهورية

- تنشر الآراء العلمية والتربوية على
- مسئولية أصحابها
- جميع حقوق النشر محفوظة للرابطة
- تنشر الصحيفة المقالات والبحوث
- التى تعالج شئون التربية والتعليم
- ترسل المقالات والمكتات باسم
- رئيس التحرير بمقر الرابطة

تصدر أربعة أعداد فى السنة
فى أوائل كل من شهر : نوفمبر - يناير - مارس - مايو

صحيفة التربية

العدد الثاني يناير سنة ١٩٧٣ السنة الخامسة والعشرون

في هذا العدد

- كلمة المحرر (هذا العدد) : الدكتور يوسف صلاح الدين قطب
- مفهوم الوسائل التعليمية : الأستاذ محمد محمد عطية
- برنامج للنهوض بالوسائل التعليمية : الدكتور ابراهيم عصمت مطاوع
- ابتكارات حديثة : للدكتور ابراهيم بسيوني عميرة
- مواجهة التحديات المعاصرة للتربية
- دور التكنولوجيا الحديثة : للدكتور صلاح العربي
- في تعلم اللغات الأجنبية
- التربية الفنية المعاصرة ونظرية الاتصال : للدكتور لطفى محمد زكى
- الوسائل التعليمية ومشاكل التعليم : للدكتور محمد دنير حسونه
- الفنى فى الدول العربية
- مشروع تجريبى : للأستاذ اسماعيل صبرى
- لانشاء المكتبات الشاملة
- برنامج الوسائل التعليمية : للسيدة نجات أحمد عوض
- فى القسم والمدرسة
- الاتجاهات الجديدة فى السياسة التعليمية : للدكتور فتح الباب عبدالحليم سيد
- المعلم والوسائل التعليمية : للدكتور أحمد خيرى كاظم
- مع التوثيق التربوى : اشراف الأستاذة زينب محرز
- مستخلصات - مصطلحات
- التغير الاجتماعى والتعليم : عرض للأستاذ محمود عبد العزيز

تصدرها : رابطة خريجي معاهد وكليات التربية

كلمة المحرر ..

هذا العدد

للاستاذ الدكتور يوسف صلاح الدين قطب
رئيس التحرير

يسر صحيفة التربية أن تقدم الى قرائها هذا العدد الخاص عن الوسائل التعليمية والأسس التي تقوم عليها استخداماتها في مجالات التربية والتعليم سواء داخل المدرسة أو خارجها . وقد اعتادت الصحيفة أن تقدم في كل عام عددا خاصا تدور موضوعاته حول موضوع من الموضوعات التي يهتم بها قراؤها بصفة عامة بحيث يكون العدد بمثابة مرجع علمي يعالج جانبا من الجوانب الهامة في التربية والتعليم وموضوعا من موضوعات الساعة وبذلك تسهم الصحيفة في إثارة الاهتمام لدى قرائها بهذا الجانب أو الموضوع وتساعد على تسليط الأضواء عليه لإبراز أهميته وتلخيص أحدث الانجازات والآراء والبحوث المتعلقة به سواء من الناحية النظرية أو التطبيقية مما يساعد على تطوير التعليم في مجتمعنا ويعمل على تقدمه .

وقد كان اختيار الصحيفة لموضوع الوسائل التعليمية لإصدار هذا العدد الخاص استجابة منها لطلب أكاديمية البحث العلمي والتكنولوجيا بالقاهرة بمناسبة تنظيمها حلقة دراسية عن « المعلم والوسائل التعليمية » وإقامة معرض عن الوسائل التعليمية خلال الفترة من ٢٠ - ٢٥ يناير ١٩٧٢ تنفيذا لقرار مجلس الأكاديمية في دورة انعقاده الثانية . وتقوم هذه الحلقة بمناقشة مطالب التعليم العصري من الوسائل التعليمية والتكنولوجية الحديثة في مناهج التعليم المختلفة بما في ذلك التعليم العالي المعاصر والتعرف على معوقات استخدام هذه الوسائل التعليمية في مدارسنا وكيفية إعداد المعلم وتدريبه في هذا المجال . وقد رؤى أن يكون هذا العدد الخاص بمثابة وثيقة من وثائق الحلقة التي توزع على الأعضاء قبل انعقادها للمعاونة في إعطاء قدر من الخلفية اللازمة لمناقشات الحلقة .

ونحن إذ نغتنب باهتمام أكاديمية البحث العلمي والتكنولوجيا بموضوع الوسائل التعليمية المعاصر وأهمية الاستفادة في مجتمعنا من التقدم العالمي الكبير الذي حدث في هذا المجال والتطور السريع في استحداث أساليب تكنولوجية حديثة يمكن أن تسهم في حل مشكلاتنا التعليمية ، فمن الواضح أننا في مصر

بل وفي جميع البلاد العربية مقبلون على ما يشبه الانقلاب أو انثورة التعليمية التي سوف تجبرنا على اعادة النظر في جميع أساليبنا التعليمية بل وفي أهدافنا من التعليم وما تتطلبه حتمية انتغيرات الاجتماعية والسكانية السريعة في مجتمعنا من تغير موقفنا من الأساليب التقليدية في التعليم المدرسي الذي أصبح بصورته المألوفة غير قادر على تحقيق آمال الملايين من التعليم ليعبر من مجتمع الأمية الى مجتمع قادر على مواجهة تحديات العصر وضغوط الاستعمار والتخلف .

ويمكن أن نشبه الفترة التي نمر بها حاليا من حيث موقفنا من اصلاح التعليم بأنها فترة تخمير نلآراء أو فترة تحفز واستجماع للقوى سوف يعقبها - أو على الأقل يجب أن نعمل على أن يعقبها ثورة تعليمية شاملة تقوم على أساس من البحث العلمي الشامل وتطبيق الخبرات الناجحة في سبيل انشاء تربية عربية صاعدة تلائم متطلبات العصر الحاضر الذي يتميز بالتغير السريع وتمكننا من اللحاق بالتقدم العالمي .

هذه الثورة التعليمية التي ينبغي أن نعد لها من الآن ، يجب أن تتميز بعدم التقيد بالأساليب التقليدية التي ثبت عدم صلاحيتها منطقيا وتجريبيا ، وأن تأخذ بما يحقق أهدافنا من الأساليب الحديثة بعد تجربتها للتأكد من سلامة التطبيق وملاءمته لظروفنا اذا اقتضى الأمر هذا التجريب .

والمتتبع لحركة التربية في العالم يجد أن جهودا جبارة تبذل في مختلف المجتمعات لاستحداث تقنيات مختلفة لتطوير التعليم وتحسينه . فقد استخدمت مناهج جديدة في العلوم الطبيعية والرياضيات والدراسات الاجتماعية واللغويات وغيرها . واقتضى ذلك ابتكار وسائل تعليمية خاصة من أفلام ومعامل ووسائل اتصال وكتب وآلات تعليمية مختلفة الخ . . . كل ذلك بقصد تعميق الفهم وزيادة المهارات وتشبيث التعلم لدى الدارسين .

كما أنه قد أصبح واضحا حتى لأكثر الناس تمسكا بالأساليب التقليدية في التعليم أن المدرسة وحدها بصورتها المألوفة لا يمكنها في مجتمع نام مثل مجتمعنا أن تؤدي دورها في تعليم الأمة كلها صغارها وكبارها . فنحن في مصر مثلا لم نستوعب في مدارسنا جميع الأطفال الذين هم في سن الانزام وقد يتطلب زيادة نسبة الاستيعاب من النسبة الحالية وهي حوالي ٨٠ في المائة الى ما نرجو أن نحققه من استيعاب كامل يقرب من مائة في المائة سنوات عديدة أخرى . كما أن الأمية تنتشر بين الكبار بنسبة عالية تبلغ حوالي ٧٠ في المائة ورغم الجهود التي تبذلها الدولة لمحو الأمية فإن القضاء عليها قد يستغرق أيضا عددا كبيرا من السنوات نسبيا . كما أن المتعلمين العاملين في الحرف والمهن المختلفة في حاجة دائمة الى تجديد معلوماتهم للملاحقة التطورات الاجتماعية

والتقدم العلمى والتكنولوجى فى مجالات عملهم والا زدنا تخلفا وزادت الهوة
بيننا وبين العالم المتقدم .

ان هذه الصورة الحقيقية والمؤلة لكل محب لهذا اتوطن تدعونا الى البحث
عن أساليب جديدة لتعليم الجماهير من هذا الشعب تعليما مجديا وهادفا ومحققا
للآمال . وقد فتحت البحوث والاختراعات الجديدة فى مجال الوسائل التعليمية
آفاقا واسعة المتغلب عن طريق التجارب العلمية على كثير من الصعاب وحل
الكثير من المشكلات التى أشرنا اليها وقد دعا ذلك الى زيادة اهتمام المربين
والمخططين بموضوع الوسائل التعليمية واستخدامها فى التعليم بمختلف أنواعه
ومستوياته سواء داخل المدرسة أو لتعليم الجماهير خارج المدرسة .

وما أخرجنا نحن فى مصر الى المزيد من الدراسات والبحوث العلمية
والتطبيقية فى هذا المجال لحل مشكلاتنا التعليمية . ما أخرجنا الى تشجيع
الابتكار والتجريب فى هذا الميدان . ما أشد حاجة المعلمين فى جميع المستويات
والمراحل الى التزود بكل حديث فى هذا الميدان والى التدريب الجدى على
استخدام الوسائل التعليمية استخداما مجديا ييسر التعلم ويوفر الجهد والفاقد
فى العملية التعليمية . ما أحوج الأجهزة التعليمية والثقافية الى التخطيط
الذى يضمن تزويد المؤسسات التعليمية والبرامج الثقافية الجماهيرية بالأجهزة
والوسائل المعينة على التعلم لا يصال المعلومات الى فئات الشعب المختلفة من
صغار وكبار والاستعانة بالتقدم الكبير فى مجال تكنولوجيا التعليم .

لذلك نحن نرحب بالحلقة التى تقيمها أكاديمية البحث العلمى وابتكنولوجيا
عن المعلم والوسائل التعليمية ونعتبر أن اصدار هذا العدد الحـص أسلوب
جديد من التعاون بين الصحيفه والهيئات العلمية المهمة بحل المشكلات التربوية
والتعليمية فى مجتمعنا ، واسهام متواضع فى سبيل تدعيم الجهود التى تبذل
فى سبيل تقدم التعليم وتطويره .

والله ولى التوفيق .

مفهوم الوسائل التعليمية

محمد محمد عطية

عميد المعهد العالي للخدمة الاجتماعية - كفر الشيخ

من الحقائق المعترف بها علميا أن سلوك الإنسان يتأثر ويتحدد وفق عوامل بيئية وذاتية كثيرة ، ولعل من أهم هذه العوامل ما يبنيه الإنسان من مفاهيم فكلما كانت مفاهيمه صحيحة وغنية كان من السهل عليه فهم مواقف الحياة ومواجهتها بسلوك ناضج وسليم .

وتنطبق هذه الحقيقة على موقف المدرس والمرشد والاختصاصي والموجه وغيرهم من القادة التربويين بالنسبة لتصرفاتهم واتجاهاتهم نحو الوسائل التعليمية . ولذا نلاحظ أن سلوك كل منهم واتجاهه أزاء هذه الوسائل يتأثر ويتحدد بالسلب أو الايجابيه حسبما تكون مفاهيمه عنها . ومن هنا كانت الحاجة الى توضيح مفهوم هذه الوسائل وجعله مشتركا بين كل من تهمة ويستعملها . أن الوسائل التعليمية هي وسائل الاتصال التي تستخدم في التعليم . ووسائل الاتصال عامة تعتبر من العناصر الأساسية في عملية الاتصال . وعلى ذلك فإنه من الأفضل دراسة عملية الاتصال ككل قبل مناقشة موضوع الوسائل التعليمية .

مفهوم الاتصال

يقرر علماء التربية والاتصال أن عمليات التعليم والتوجيه والتثقيف والتوعية والارشاد والاشراف والتدريب والترويج والخدمة الاجتماعية وإدارة الأعمال وما أشبه من العمليات التي تقوم بها المؤسسات الاجتماعية المختلفة والتي تهتم بالنمو الانساني وزيادة قدرة الفرد على حسن التصرف والتكيف الاجتماعي المناسب وتهدف الى وحدة المجتمع وتماسكه وتقدمه . . . مثل هذه العمليات هي في جوهرها عمليات اتصال . أنه من الصعب أن تقوم هذه المؤسسات بوظائفها ما لم تحدث منذ البداية عملية اتصال .

ومن هنا نجد أن وجهات نظر العاملين في المهن والمجالات المختلفة تتعدد عن المقصود بالاتصال . ورغم ذلك فإن هناك شبه اتفاق في الرأي على مفهوم ومضمون الاتصال في المجالات التعليمية والتربوية وأن اختلفت العبارات

والأساليب الدالة عليه . ومن بين الآراء الشائعة في هذا الشأن ما يقرر
أن الاتصال هو عملية تفاعل بين طرفين الى أن تصير الخبرة مشتركة بين طرفين .

وتعنى كلمة التفاعل هنا ما يحدث من تأثير أو فعل من جانب وتأثير
أو استجابة أو رد فعل من جانب آخر . من أمثلة ذلك أن يتحدث مدرس مع
ليعبر لهم عن هذه الفكرة أو المهارة ثم يبدأ التلاميذ في الانصات للحديث
أو الانتباه الى التجربة ومتابعتها ، وفي التفكير والتذكر وتحليل وتفسير
ما يسمعون أو يشاهدونه . عندئذ وليس قبل ذلك يقال أنه يحدث فعل
أو تأثير من جانب المدرس ورد فعل أو استجابة أو تأثير من جانب التلاميذ ،
تلاميذه عن فكرة أو مهارة جديدة تهتمهم أو يقوم بعمل تجربة توضيحية أمامهم
أى تحدث عملية تفاعل . وتعتبر استجابات التلاميذ هنا تأثير بالنسبة للمدرس
(كأن تبدو عليهم علامات عدم الفهم) فيستجيب المدرس بدوره لهذا التأثير
(كأن يقوم بتعديل أسلوبه أو طريقة شرحه أو تدعيمه بأمثلة أو تشبيهات
مناسبة) . وهكذا تستمر عملية تبادل التأثير والاستجابة أو الفعل ورد الفعل
أى التفاعل بينهما حتى تتحقق الاستجابات المرغوبة .

ويلاحظ أنه سواء فهم التلاميذ ما يقصده المدرس أو لم يفهموه كما يجب
فإن هذا لا ينفي حدوث التأثير والاستجابة أى عملية التفاعل في مثل هذه
الحالة . ومن الطبيعي أن المدرس أو الخبير الناضج هو الذى يشجع على استمرار
التفاعل الى أن يتأكد من حدوث الاستجابات المرغوبة .

هذا التفاعل قد يكون في اتجاه أو في اتجاهين ، مباشر (وجهها لوجه) أو غير
مباشر . ويرى القاده التربويون أن التفاعل المباشر في اتجاهين بين الطرفين
من ناحية ، والمباشر أو شبه المباشر على الأقل بين من نرشدهم أو نوجههم
أو نعلمهم وبين ما يرغبون في دراسته ومعرفته من المواقف الجديدة من ناحية
أخرى في جو ودي ديمقراطى مستقر يعتبر من أهم العوامل لنجاح العمليات
التعليمية . ذلك لأن زيادة فرص التفاعل في اتجاهين بين المدرس وتلاميذه تمكنه
من التعرف على نوع استجاباتهم وتزيد من احتمال مشاركتهم له في الفكرة
أو المهارة أو المفهوم أو المبدأ المرغوب . يضاف الى هذا أن الفرد لا يمكنه
أن يفهم أو يتعلم الا ما يحس به أو يحياه ويكون مستعدا له ولهذا فإن
تفاعلاته مع الأشياء ذاتها أو ما يشبه هذه الأشياء في المواقف الجديدة عليه يكون
لها أثر كبير في ادراكه وفهمه بشكل أفضل .

أما كلمة « طرفان » فيمكن أن تفسر على أنهما شخص مع آخر كأن يتناقش
مدرس مع تلميذ في موضوع يهمه . كما يمكن أن تفسر على أنهما شخص مع جماعة
أو جمهور معين مثلما يحدث بين مدرس وتلاميذ فرقة معينة أثناء المحاضرة .

فالمدرس يعتبر طرفاً ، أما من يتعامل معهم من الأفراد أو الجماعات الطلابية فأنهم يعتبرون طرفاً آخر .

ويقصد بالخبرة هنا ما يرغب المدرس أو الخبير في أن يعيشه التلاميذ ويتعلموه في وقت معين سواء كانت هذه الرغبة معلومات أو أفكار أو مهارات أو قيم أو اتجاهات أو مفاهيم معينة نهم التلاميذ ومجتمعهم .

أما كلمة المشاركة هنا فهي أدق من كلمة نقل التي يستخدمها البعض في توضيح عملية الاتصال . وهي تعنى أن المدرس أو الموجه أو الخبير لا يفقد ما يقوم بتعليمه أو توجيهه للآخرين من أفكار أو مهارات أو مفاهيم . . . ، وإنما يشترك معه فيها الآخرون بالدرجة والمستوى الذي يريده . أن نتيجة ما يحدث من تفاعل بين المدرس وبين من يقوم بتعليمهم أو توجيههم . . . ، هي إدراكهم وفهمهم لمثل هذه الجوانب التعليمية ومن ثم يشتركون معه فيها - بالدرجة والمستوى الذي يريده - بعد أن كان هو وحده مالکها . . . ولهذا يقول البعض أن الاتصال هو عملية مشاركة على اعتبار أن عملية التفاعل مسلم بحدوثها .

مما تقدم يتبين أنه لكي يتم الاتصال يلزم أن تحدث أولاً عملية تفاعل بين طرفين بصفة مباشرة أو غير مباشرة - وأن يستمر التفاعل الى أن ينتهى بالمشاركة بينهما في ناحية عقلية أو سلوكية معينة .

عناصر الاتصال الأساسية

تتكون عملية الاتصال من عناصر عديدة . من بينها ما يلي :

١ - المرسل أو المصدر وهو الشخص أو الجماعة أو الهيئة المسئولة عن اعداد وتوجيه الأفكار أو المعلومات أو المفاهيم أو المهارات أو المبادئ الى من تهمهم في وقت معين .

٢ - المرسل اليه أو المستقبل وهو الشخص أو الجماعة أو الجمهور الذي يهتم به المرسل ويوجه اليه الأفكار أو المفاهيم مثلاً في وقت معين .

٣ - الرسالة وهي مجموع المعلومات أو الأفكار أو المهارات أو المبادئ أو المفاهيم التي تهم الأفراد أو الجماعات والجمهور ويوجهها المرسل اليهم في وقت معين .

٤ - الوسيلة وهي الرمز أو الشكل أو الأداء التي يستعملها المرسل في توجيه رسالته للمرسل اليه . أو من أداء التفاعل بين المرسل والمرسل اليه لكي تتحقق المشاركة بينهما في الخبرة .

فعندما يقوم مدرس بشرح موضوع في الجغرافيا مثلاً لتلاميذه بواسطة خريطة

أو نموذج فأن المدرس هنا يعتبر المرسل الذي من مسئولياته اعداد أو تحضير الدرس تم التوجيه والشرح . ومجموعة التلاميذ هنا تعتبر بالنسبة له المرسل اليه لأنهم هم الذين يهتم المدرس بهم ويوجه اليهم شرحه ومفاهيمه . وموضوع الدرس في الناحية الجغرافية يعتبر في هذه الحصة رسالة المدرس ، اذ أن ذلك يتضمن عدة معلومات ومفاهيم واتجاهات وقيم ومثل تهم التلاميذ في هذه الحصة . أما عن النموذج أو الخريطة أو الكتاب المقرر أو الشرح الشفوي أو ما أشبه مما يستعمله المدرس لمساعدة التلاميذ على ادراك وفهم هذا الموضوع فأن كلا منها يعتبر وسيلة . لأنه عن طريقها يحدث التفاعل بين المدرس وتلاميذه وبينهم وبين الموضوع المرغوب وتنتج المشاركة في الموضوع بينهما .

واضح من هذا المثال أنه لا يمكن أن تتم العملية التعليمية هنا الا اذا توافرت هذه العناصر الأربعة . ولهذا فأنها تعتبر عناصر أساسية ولا يمكن الاستغناء عن أحدهما في مثل هذه الحالة .

ونظرا لأن موضوعنا عن مفهوم الوسائل ، فأن المناقشة فيما يلي ستتركز على عنصر الوسيلة وتحديد مفهوم الوسائل التعليمية .

وسائل الاتصال

تبين مما سبق أن الوسيلة تعتبر عنصرا أساسيا في عملية الاتصال . ورغم أن عدد الوسائل اللازمة لعمليات التفاهم والتعليم عموما كانت في الماضي محدودة ، فانه يمكن القول أن العصر الحديث يتميز بوفرة وسائل اتصال فعالة وقليلة التكاليف وسهلة الاستعمال . وأنه من الصعب تحديد عدد الوسائل الموجودة حاليا أو ما سيكون عليه في المستقبل . ومن المشاهد التي تدل على كثرة وسائل الاتصال ، أن هناك نوعا من أنواعها يعرف باللغة الكلامية يضم أكثر من ١٤١ لغة تقوم أساسا على الكلمة المكتوبة والمنطوقة كاللغة العربية والفرنسية والانجليزية والألمانية والروسية والهندية واليابانية وأن كلا منها يتفرع ويتشعب ليكون أشكالا ومفردات لا تحصى من الوسائل أو اللغات الكلامية كالمقالات والقصص والمحطات والمذكرات والجرائد والتقارير والكتب والمراجع والمحاضرات والمحادثات والمناقشات والمؤتمرات والاجتماعات والمحظب وما أشبه من المفردات المتشابهة المتباينة .

وسائل الاتصال اذن كثيرة ومتنوعة ، ومن ثم كانت الحاجة الى تصنيفها وتقسيمها في مجموعات لكي تسهل دراستها وفهمها . ويمكن أن يتم هذا التقسيم على أكثر من أساس . ولكن الشائع الآن هو تقسيمها على أساس درجة ما توفره الوسيلة من واقعية ، ومن اتاحة الفرص لنا للاحتكاك والاحساس بالواقع أو الشيء المطلوب دراسته والتعرف عليه في ضوء هذا الرأي تقسم الوسائل الى مجموعتين هما - مجموعة الوسائل الرمزية ومجموعة الوسائل غير الرمزية .

١ - مجموعة الوسائل الرمزية : وهي الوسائل التي تقوم أساسا على الرمز (كالألفاظ أو الاعداد أو الحروف أو العلامات) في توصيل معناها .
ومن أمثلة وسائل هذه المجموعة : المحاضرات والأحاديث والمناقشات والاجتماعات والندوات والمناسقات والمؤتمرات ، وكذا المذكرات والخطابات والمقالات والصحف والتقارير والكتب والمراجع والجداول الرياضية والبرقيات التلغرافية . . . أن كلا من هذه الوسائل تتكون أساسا من رموز تنوب عن الأشياء أو الحقائق . وبمعنى آخر أنها ليست الأشياء أو الحقائق ذاتها ولا تشبهها ، وإنما تدل عليها فقط ، وفي الوقت نفسه لا تسمح للفرد بالاحتكاك أو الاحساس أو التفاعل مع ما يرغب في دراسته أو فهمه .

ومن المتفق عليه أن هذه المجموعة تتنوع الى مجموعات أصغر فأصغر تضم كل منها أنواعا ومفردات من الوسائل . من أمثلة ذلك أن الوسائل التي تتكون من الألفاظ أساسا تعرف بالوسائل اللفظية . واللفظ هنا قد يكون مكتوبا أو غير مكتوب . ومن ثم تتفرع الوسائل اللفظية الى نوعين - وسائل لفظية مكتوبة كالمذكرات والكتب والمقالات ، وغير مكتوبة كالمحاضرات والمناقشات والندوات .

٢ - مجموعة الوسائل غير الرمزية وتضم كل الوسائل التي لا تعتمد أساسا على الرمز في توصيل معناها مثل العينات والنماذج البسيطة والنماذج المفككة والنماذج القطاعية والنماذج الشفافة والنماذج الشفافة والمسرحيات والاسكتشات والتمثيلات الصامتة والتمثيلات التلقائية والاستعراضات وتمثيلات العرائس والرحلات وصناديق العرض واللوحات والمعارض والمتاحف والبرامج التليفزيونية والأفلام السينمائية والصور والمصورات والصور الفوتوغرافية والأفلام الثابتة والأسطوانات والأشرطة المسجلة والرسوم التوضيحية والخرائط والرسوم التخطيطية . . . أن كلا من هذه الوسائل لا تتكون أساسا من الرمز ، إنما تتضمن الأشياء ذاتها أو ما يشبهها . ولذا فأنها تتيح الفرصة للفرد وتمكنه من الاحتكاك أو الاحساس أو التفاعل مع الشيء أو الحقيقة ذاتها التي يرغب في دراستها والتعرف عليها أو التفاعل مع ما يشبه هذا الشيء أو الواقع ويطلق البعض على وسائل هذه المجموعة المصطلح « الوسائل الحسية » والبعض الآخر يسميها بالوسائل السمعية والبصرية ، وهذا الرأي هو السائد الآن .

ومع ذلك فهناك من يخطئ فهم المقصود بهذه التسمية ويعتقد أنها تضم وسائل مثل المحاضرات والمؤتمرات والكتب والمذكرات أو ما أشبه من وسائل لفظية ، على اعتبار أن هذه الوسائل يسمعها الفرد أو يشاهدها . أن هذه

التسمية قد استخدمت أصلاً على اعتبار أن الوسائل السمعية والبصرية لديها القدرة على تمكين الفرد من أن يحس بما يرغب في معرفته وفهمه أو تعلمه ، كأن يراه أو يسمع صوته أو يراه ويسمعه في نفس الوقت . من أمثلة ذلك أنك عن طريق صورة فوتوغرافية أو نموذج للسد العالي يمكنك ملاحظة شكل هذا المشروع . أما إذا قمت برحلة للسد العالي أو شاهدت فيلماً سينمائياً عنه فسوف تشاهد شكل المشروع وفي الوقت نفسه تسمع أصوات الآلات المركبة فيه وهدير المياه الخارجة من بواباته . . . أنك هنا تسمع وتساعد بما ترغب في معرفته وتحس به عن طريق مثل هذه الوسائل . أما إذا قرأت كتاباً أو مقالا عن هذا المشروع أو استمعت إلى حديث أو محاضرة عنه مثلاً ، عندئذ سوف تشاهد كلمات مكتوبة أو تسمعها تنوب أو تدل على هذا المشروع دون أن تحس بشيء من صفاته . أن التأثيرات الحسية التي تتلقاها في هذه الحالة هي تأثيرات **عن السد العالي -** بينما في الوسائل السمعية والبصرية تتلقى تأثيرات حسية **من السد العالي ذاته أو مما يشبهه** . وهذا هو ما يعتبر من أهم الفروق الرئيسية بين الوسائل السمعية والبصرية والوسائل اللفظية .

ويخطئ البعض مرة أخرى عندما لا يفرق بين الوسائل والأدوات أو الأجهزة اللازمة لها . ولذا يقال أن من أمثلة الوسائل السمعية والبصرية جهاز الراديو ، وجهاز الاذاعة وجهاز السينما وجهاز التسجيل والفانوس السحري وما أشبه من أفكار خاطئة . أن الوسيلة ، كما سبق التوضيح هي اللغة التي تحمل المعاني وتتفاعل بواسطتها لكي تتحقق المشاركة العقلية والشعورية أو الوجدانية بيننا . والمشاهد أن بعض هذه الوسائل يحتاج إلى أدوات أو أجهزة لاستعمالها ودراستها ، والبعض الآخر لا يحتاجها . فالحديث الشخصي والمناقشات الجماعية والدروس الشفوية المحدودة مثلاً قد لا يتطلب استعمالها أجهزة . في حين أن الأفلام السينمائية والصور الشفافة والأشرطة المسجلة أو ما أشبه من وسائل فإنه من المتعذر دراستها والتعرف على مضمونها إلا بواسطة أجهزة معينة مثل جهاز العرض السينمائي وجهاز عرض الصور وجهاز التسجيل . وعلى هذا فإنه من الخطأ عدم التفرقة بين الوسيلة وبين الجهاز أو الأدوات التي تتطلبها لأماكن استعمالها .

تسميات وسائل الاتصال

في ضوء ما سبق يمكن استنتاج أن عمليات التوجيه والتثقيف والتوعية والارشاد والتدريب والاشراف والخدمة الاجتماعية والتعليم التي تقوم بها المؤسسات الاجتماعية هي في جوهرها عمليات اتصال . وهذا يعني بالضرورة أنه لكي تحقق هذه المؤسسات أهدافها يلزم أن تستخدم وسيلة أو أكثر من وسائل الاتصال اللفظية أو غير اللفظية . فالاجتماعات والمحاضرات والدروس والمناقشات والندوات والصور والأفلام والمعارض والرحلات والمسرحيات مثلاً تعتبر من الوسائل الشائعة في مثل هذه العمليات .

ورغم أن استعمال المؤسسات الاجتماعية المختلفة الوسائل الاتصال يعتبر من الأمور انبديهية ، ألا أنه من الملاحظ أنه لا توجد تسمية واحدة مشتركة بين هذه المؤسسات . ويرجع هذا الاختلاف في التسمية إلى عدة عوامل من أهمها - اختلاف نوع أو طبيعة العمل الذي تقوم به كل مؤسسة أو هيئة . ومن هنا نجد تسميات مختلفة للوسائل . فوسائل الاتصال التي تستخدم في عملية المجال الزراعي تعرف بوسائل الارشاد على اعتبار أنها تستخدم أساسا بقصد ارشاد المزارعين ، والوسائل المستخدمة في المجال الديني تعرف بوسائل الوعظ لأن هذا هو الهدف منها ، والوسائل التي تعتمد عليها في توضيح الأوضاع القومية تعرف بوسائل التوعية ، أما ما يستخدم في المجال المدرسي فأنها تسمى بالوسائل التعليمية على اعتبار أن المدرسين يستعملونها بهدف التعليم .

من هذا يتبين أن الوسائل التعليمية هي وسائل الاتصال التي تستخدم بقصد التعليم . ولهذا فإن بعض الدول المتقدمة تستخدم المصطلح « وسائل الاتصال التعليمية » بدلا من الوسائل التعليمية . أما بالنسبة لوسائل الاتصال اللفظية ووسائل الاتصال السمعية والبصرية ، فإن كلا منها تعتبر مجموعة متشعبة من وسائل اتصال أو نوعا منها .

ولكن ما خصائص كل مجموعة ؟ ومتى تصلح أو لا تصلح في المواقف التعليمية ؟ وكيف نحصل على الوسيلة المرغوبة ؟ وكيف نحسن استعمالها لتحقيق أهدافنا ؟ هذه أمثلة لجوانب رئيسية من موضوع الوسائل التعليمية التي نرجو أن تعالج في الأعداد القادمة بشيء من التفصيل .

برنامج للنهوض بالوسائل التعليمية

(تخطيطه - وتنفيذه - وتثمينه)

الدكتور ابراهيم عصمت مطاوع
أستاذ التربية - جامعة وسط الدلتا

مقدمة :

ان حركة الوسائل التعليمية نالت في العشرين عاما الماضية اهتماما واضحا في بلادنا خاصة بعد انشاء ادارة للوسائل التعليمية عام ١٩٥٦ أعقبها انشاء أقسام للوسائل التعليمية بالمناطق كما أنشئت جمعيات للوسائل التعليمية في عدد كبير من المدارس .

وحركة الوسائل التعليمية - ككل عمل تعليمي حيوي - باقية ما بقي التعليم ولما كانت تلك الحركة قد اتخذت أهميتها الواضحة وصورتها المحددة فلا بد من التخطيط والاعداد لها حتى يضمن لها النجاح والانتشار على أسس سليمة . ونكي تزدهر الحركة فأنها في حاجة دائمة الى قادة يحملون الجديد من الأفكار في ميدان الوسائل التعليمية ويستهدفون تعليميا أفضل وتحسينا لعملية التعلم والتعليم للملايين عن طريقها - وقد يكون هؤلاء الأفراد في (١) إدارة مركزية أو (٢) أقسام إقليمية أو محلية أو (٣) في مدرسة أو في جمعية وسائل مع اختلاف مستويات القيادة .

تنظيم الوسائل التعليمية

أولا - الإدارة المركزية :

لا بد وأن تهيمن على عدة أقسام أو تنظيمات أصغر منها وهي تقوم بتوجيه الوسائل التعليمية وتصميمها وإنتاجها وتوزيعها ونظرا لضخامة إمكانياتها يمكنها التصميم والإنتاج على نطاق واسع . كذلك يمكنها التعاقد على شراء الأجهزة والأدوات والحامات من الداخل والخارج بسعر أرخص كما أنها تستطيع أن تضطلع بإنتاج الصعب والمعقد من الوسائل لأن لديها الإمكانيات المادية والكفاءات الممتازة في هذا الميدان مما يمكنها من تصميم الوسائل المعقدة وإنتاجها وتقويمها ومن أمثلة الانتاج الصعب والمعقد إنتاج الأفلام السينمائية التعليمية أو تسجيل الأناشيد ودروس اللغات على شرائط وأسطوانات .

ويمكن تصور أقسام تعمل ضمن نطاق الادارة المركزية للوسائل

التعليمية مثل قسم التوجيه الفني الذي يوجه برامج التدريب على الوسائل التعليمية ووضع هذه البرامج وتقديم المعونة الفنية في هذا الشأن واخراج معارض الوسائل التعليمية ومتاحفها واصدار الكتيبات والنشرات والتقارير عن بحوث الوسائل وتنظيم زيارات ميدانية لمراكز الوسائل التعليمية وعقد الندوات والمؤتمرات الخاصة للوسائل التعليمية .

كما يمكن وجود قسم للمعينات السمعية يضع البرامج ويختار الذين يقومون بكتابة المادة العلمية واختيار الكتاب الاذاعين وتوزيع الموضوعات واحالتها الى المراجعين المسئولين عن صحة المادة العلمية وتحديد الملاحق البصرية المتممة للاذاعات المدرسية أو التسجيلات الصوتية وتنفيذها وتقويم البرامج السمعية وأدارة أستوديوهات الصوت وتشغيله في تنفيذ عمليات التسجيل والنسخ الصوتي وتعريب الأفلام .

ويمكن وجود قسم للخدمات لادارة مكتبة الوسائل التعليمية المركزية وأصدار الكتالوجات والتعريف بمحتوياتها وما يستجد منها وأدارة ورشة اصلاح الأجهزة التعليمية الدقيقة وصيانتها وأجراء عمليات الفحص والاختبار واعارة الأجهزة وتشغيلها .

ووجود قسم للتصميم من أساسيات أقسام الادارة المركزية للوسائل الذي يقوم بأنشاء الأرشيف وفهرس شامل لمختلف أنواع الأجهزة والوسائل التعليمية بالاتصال بموارد الانتاج والتوريد والاعارة والأقسام المعنية وتقديم البيانات والمواصفات والخصائص عن الأجهزة والوسائل التعليمية وتحديد احتياجات المناهج التعليمية المدرسية من كل أنواع الوسائل على المعنيين والعمل على توفير الوسائل عن طريق الاختيار من الأنواع الجاهزة أو تعديلها أو وضع تصميمات لأنشاء وسائل مستحدثة ومباشرة عمليات تنفيذ التصميمات والاطلاع بمسئولية تقويم الوسائل التعليمية .

أما قسم الانتاج فيقوم على تنفيذ مشروعات قسم التصميم والانتاج بالجملة .

ثانيا - الأقسام المحلية أو الإقليمية للوسائل :

تقع بين الإدارة المركزية وبين المدارس وهي ذات كفاءة محدودة وهي تدرس الاحتياجات الإقليمية ووضع ميزانيتها وتشجيع المدارس على

استغلال إمكانات الوسائل المتوافرة بالمنطقة وحصر احتياجات المدارس والهيئات المنتفعة بالوسائل وتلقى الاحتياجات والشكاوى وتنسيق ووضع خطط العروض السينمائية وتنظيم عمليات التدريب المحلية على انتاج واستخدام الوسائل وأقامة المعارض الإقليمية وتتبع تجارب استخدام عينات الوسائل وتقويم هذا الاستخدام والتأكد من سلامة الأجهزة والوسائل التعليمية الأخرى المتداولة بجميع المدارس .

ثالثا - المدارس وما بها من جمعيات للوسائل :

والمدارس تنتفع بالوسائل التعليمية مباشرة وقد تنتج ما تستطيع انتاجه محليا في حدود إمكاناتها ومهمة المشرف المسئول على شئون الوسائل بالمدرسة هي جرد الوسائل التعليمية بها وتعريف المدرسين بما يوجد بالمدرسة من وسائل وأجهزة واقتراح احتياجات المدرسة وتدريب المدرسين والتلاميذ أن أمكن على استخدام الوسائل وتشغيل أجهزتها والإشراف على جماعة الوسائل التعليمية بالمدرسة وادخال التعديلات اللازمة في الفصول لأماكن استخدام الوسائل التعليمية وأقامة متحف تعليمي ومعرض بالمدرسة .

والمستويات الثلاثة السابقة مركزية وأقليمية ومحلية تخدم حركة الوسائل ولكل منها صلاحياته في حدود الإمكانيات المتاحة من حيث سهولة أو صعوبة الحصول على الوسائل التعليمية أو من حيث توافر الاعتمادات اللازمة وحسن التصرف فيها اقتصاديا ومن حيث توافر المهارات الضرورية لدفع حركة الوسائل أماما .

واذا كان وجود تنظيم مركزي أو إقليمي أو محلي ضروري لتخطيط وتنفيذ برنامج الوسائل التعليمية وتكوين ودفع حركة الوسائل التعليمية وانتشارها فانه لابد من مناقشة المعاني الإجرائية أو خطوات تخطيط وتنفيذ برنامج الوسائل التعليمية .

اجراءات التخطيط والتنفيذ

اولا - أن الايمان والتحمس لحركة الوسائل ضروري بالاضافة الى توفر المهارة اللازمة للعمل في الميدان ووضوح الرؤية لدى رجل الوسائل ضروري من حيث ماهية الوسائل التعليمية ؟ - والدواعي له ؟ والأسس التعليمية والنفسية التي تقوم عليها ؟ وليس معنى هذا أنه لابد أن يكون المشتغل بالوسائل التعليمية عالما أو خيرا متخصصا وإنما يجب أن يكون على قدر كبير من المهارة والفهم وقبول تجريب الجديد والعمل والبحث فقد يمتاز قسم في استخدام الحامات المحلية في انتاج الوسائل

التعليمية ويبرز قسم آخر في انتاج الأفلام الثابتة التعليمية وثالث في العروض السينمائية التعليمية ورابع يقوم على نشر جمعيات الوسائل التعليمية في مختلف المدارس كما قد يتميز قسم خاص بنشر اللوحات الوبرية ... الخ .

ثانيا - القوى البشرية وهنا يأتي دور القيام بالتنظيم الملائم لخدمة حركة الوسائل التعليمية وذلك باحضار الموظفين الفنيين والاختصاصيين والاداريين وتشكيل الإدارة أو القسم أو اللجنة أو الجمعية بحيث ينتقى الأعضاء المتحمسون لهذا الغرض من ذوي المهارة لاجراء المقابلات الشخصية أو زيارة المعارض لمعرفة من أسهموا بانتاج ممتاز فيها أو مشاهدة انتاج من يريد الانضمام لأسرة الوسائل التعليمية .

وهنا توجد ثلاث مستويات مختلفة :

(أ) شخص خبير ومتخصص في ميدان الوسائل التعليمية قد حصل على درجة عالية في هذا الميدان من حيث المؤهلات والتدريب أى يعرف ميدان الوسائل بعمق ويمكنه أن يصمم برامج الوسائل وينفذها .

(ب) شخص خبير ومتخصص في ميدان التربية والتعليم عموماً وحاصل على درجة عالية في ميدان التربية وعلم النفس أى يعرف ميدان الوسائل التعليمية بصفة عامة ويمكنه أن يخطط برامج الوسائل ويتابعها .

(ج) شخص له خبرة بالوسائل نتيجة لخبرة تدريسية ويمكنه أن يعاون في خدمة الحركة .

وحركة الوسائل التعليمية تحتاج الى الأنواع الثلاثة السابقة فلا غنى للمخطط عن المنفذ أو عن من يقوم بعملية التقييم .

ثالثا - الحصر والاستعلام وشراء الأجهزة ويتبع ما سبق البدء في عمليات الحصر والاستعلام والتعرف على الامكانيات البشرية والمادية الخاصة بالوسائل التعليمية في الإدارة أو القسم أو المدرسة من حيث الكفاءات والقدرات والاحصاءات ومسئولية كل فرد ووضعه في المكان الذى يمكن فيها أن يفيد حركة الوسائل أقصى أفادة . ومما تجدر مراعاته هنا الأموال والأجهزة والأدوات المتاحة فعلا وتراعى الصعوبات وما يمكن عمله في التغلب عليها حتى يتجه برنامج الوسائل اتجاهاً صحيحاً . كل ذلك يعين القائم على حركة الوسائل على حسن الاستفادة مما هو موجود .

وعند النظر في احتياجات المدارس من الأدوات والوسائل لابد من تحديد الحد الأدنى الضروري اللازم لكل مدرسة من الأجهزة من وضع المواصفات اللازمة وطرحها للشراء أو إيفاد لجنة للخارج لشراؤها مع قطع الغيار اللازمة ... الخ .

رابعاً - النشر : ثم يأتي دور عملية النشر بكل الطرق الممكنة عن الوسائل التعليمية والتشجيع على الاستفادة منها الأفادة التعليمية الصحيحة فتقوم كل مدرسة أو منطقة بعد حصر الوسائل التعليمية بها وتبويبها وترقيمها سواء كانت نماذج أو خرائط أو عينات أم شرائح أم أجهزة سمعية أو بصرية مع تخصيص حجرة أو جزء من حجرة لهذه الوسائل بعمل قائمة أو دليل لما هو موجود بالمدرسة أو المنطقة من هذه الوسائل في المواد الدراسية المختلفة وموافاة كل مدرس بنسخ كافية من هذه القائمة أو الدليل وبذلك يعرف الجميع ما هو موجود من الوسائل والاستفادة بها عمليا ويمكن أن تحتوى القائمة أو الدليل أسماء وأنواع الأفلام المتحركة والأفلام النابتة والأسطوانات التعليمية والخرائط والمصورات والكتب والمراجع في ميدان الوسائل كما تحتوى تلك القوائم على نظم الاستعارة والأفادة من هذه الوسائل والغرض من القوائم تعريف المهتمين من مدرسين ومفتشين وغيرهم بالوسائل التعليمية التى يمكنهم الاستفادة منها أولا بأول .

ومن طرق نشر الوسائل التعليمية إقامة الندوات والمحاضرات والنشرات التى تشرح فيها أهمية الوسائل وفائدتها فى العملية التعليمية .

خامساً - دراسة الاحتياجات : أن دراسة احتياجات المدرسة أو القسم من الوسائل التعليمية من الأهمية بمكان لمعرفة ما ينقصها بعد تحديد الاحتياجات ومعرفة ما هو موجود فعلا ويتأتى ذلك بدراسة المناهج الدراسية على اختلاف مستوياتها دراسة دقيقة والتعرف على الموضوعات التى تحتاج الى إيضاح بالوسائل التعليمية . وفى هذا المجال يظهر الابتكار والانتاج ويمكن الأفادة هنا بخبرات كثير من المدرسين أو المعنيين بالوسائل الذين يرشدون الى النقاط التى تحتاج الى وسائل تعليمية . فموضوع كالمعادلة الجبرية (س + ص) ٢ قد يكون من الموضوعات التى تحتاج فى شرحها الى وسائل تعليمية خاصة كنموذج أو لوحة . وموضوع آخر كالحياة فى بلاد الأسكيمو أو اليابان قد لا يمكن التلاميذ فهمه ألا باستعمال فيلم ثابت أو متحرك أو مجموعة من النماذج والصور وكثير من حقائق التاريخ يمكن تذليلها بالاستعانة بالتمثيلات التى تتناول هذا الموضوع وتؤثر تأثيرا عميقا فى نفوس التلاميذ .

سادس - انتاج الوسائل وتقييمها : يلزم بعد ما سبق انتاج الوسائل المطلوبة أو شراؤها محليا أو من الخارج وتوزيعها على نطاق ضيق أو واسع فقد تكون هناك وسائل تستخدم لفصل بأكمله ووسائل تتدخلها مجموعات من التلاميذ ووسائل للاستعمال الفردي ولا بد عند انتاج الوسائل التعليمية من عمل المقايسة اللازمة تفصيلا لانتاج ما يلزم انتاجه مع استخدام الخامات المحلية الرخيصة أن أمكن ويجب ملاحظة عدم انتاج ما يخرج عن طاقة المسئولين اذا كانت الامكانيات أو الخبرات غير متوافرة فخير لهم ألا ينتجوا وسيلة ما عن أن تنتج ويكون مصيرها الفشل الحتمي .

وقد يطالب كثير من المتحمسين للوسائل التعليمية بآنتاج أفلام سينمائية تعليمية تطابق البيئة المحلية دون أن يتنبهوا إطلاقا إلى أن لديهم الوفير من الوسائل الأخرى التي لا تستخدم كثيرا وأن كانت تغنى عن بعض تلك الأفلام كالحرائط والنماذج ولهذا فمن الضروري قبل الحصول على وسائل جديدة سواء من الانتاج المحلى أو بالشراء من الداخل أو من الخارج أن يتأكد القائم على البرنامج من أن الوسائل الموجودة تستغل لدرجة كافية أو يدرس الصعوبات التي تحول دون ذلك ويحاول تذليلها .

وما يقال عن الأفلام السينمائية يقال ما يشبهه عن السبورة الطباشيرية . فقبل التفكير فى شراء سبورات إضافية يجدر بالمهتمين بالوسائل تقرير ما اذا كان من الممكن تحسين السبورات الحالية . كما يمكن أن يقال مثل هذا عن تحسين اللوحات الكثيرة التي يمكن تحويلها الى لوحات وبرية أو لوحات للخبرة وتدريب المدرسين على حسن استخدامها وتنظيم ما يعرض عليهما .

وما يعوق أنتشار الوسائل التعليمية تخزين كثير من تلك الوسائل فى مخازن مهجورة أو غير معلومة للمدرسين . ولذلك يجب الكشف عن مثل تلك الأماكن والبحث عما بها من وسائل نافعة واصلاح ما يمكن اصلاحه منها .

ومن الناس من ينادى بأدخال أجهزة حديثة غالية ودقيقة كالأجهزة السينمائية الناطقة والفوانيس السحرية وأجهزة التسجيل الصوتية التي تتكلف الكثير ثم توزع على مدارس لا يوجد بها تيار كهربى فكيف تشتري مثل هذه الأجهزة ويترك الأراجوز وصندوق الدنيا وخيال الظل ومسرح العرائس والتمثيليات وهي وسائل حبيبة الى نفوس معظم التلاميذ والتلميذات ومنتشرة انتشارا كبيرا وتؤثر أعظم الأثر فى العقول وتكلفتها ضئيلة .

مبادئ أساسية

وفيما يلي بعض المبادئ الهامة التي يمكن الاسترشاد بها فى تصميم الوسائل التعليمية وانتاجها واستخدامها وتقييمها .

(أ) يجب أن نذكر أن الوسيلة أداة وليست هدفا في ذاتها . . فالوسائل على اختلاف أنواعها معينات في التعليم والفهم ولا تغني عن المدرس والكتاب ويلجأ إليها المدرس لمساعدته في تفسير أو شرح جديد عن المدركات والأفكار وغيرها . وعلى المدرس يقع العبء الأكبر في نجاح الوسيلة فهي تزيد من مسؤوليته وتعتبر شيئا في يد المدرس الضعيف ومفيدة في يد المدرس الكفء .

(ب) لابد من تصميم الوسيلة قبل إنتاجها لكي يتوفر الكثير من الجهد والمال والوقت فيجب عدم إنتاج نموذج يبين أجزاء الطائرة مثلا قبل دراسة جميع النقاط المتعلقة بالطائرة ووظيفة كل جزء منها ونسب هذه الأجزاء ووضعها الصحيح .

(ج) وتبدأ عملية التصميم في العادة من المدرس ويحسن أن يستفيد المدرس من تلاميذه المهرة فالمدرس يحس بالنقط الهامة المستغلة على أذهان تلاميذه والتي ينبغي اللجوء للوسيلة التعليمية لتوضيحها . أما من ناحية الإنتاج فقد يشترك فيه بعض التلاميذ المهرة أن يرغبوا أما في معاهد اعداد المعلمين فأن طلبتها يحتاجون الى تدريب على تصميمها وإنتاج بعضها .

(د) وفي تصميم الوسائل وإنتاجها تفضل الاستعانة بأراء من يهمهم الأمر ويتأثرون به ويستفيدون منه لأن أجماع العقول أفضل من تفكير العقل الواحد .

(هـ) وتفضل كثيراً الاستعانة بالمراجع المختلفة عن موضوع الوسيلة وكيفية تصميمها وإنتاجها والخبرات الجديدة لابد أن تبني على خبرات سابقة .
(و) يجب أن يكون للوسيلة غرض أساسي محدد وكلما كان ذلك واضحا كلما كان هذا أدعى الى تركيز الانتباه الى الفكرة المطلوب توضيحها وعدم التشتت والتزاحم .

(ز) يجب اختيار الوسيلة الملائمة لمستوى التلاميذ والموضوع . ومما يراعى في ذلك أعمار التلاميذ ومستوياتهم العقلية وبيئاتهم وموضوع الدرس فالوسيلة المناسبة للصغير غيرها للكبير والوسيلة لتعليم الكفيف غيرها لتعليم السليم فنماذج البلح مثلا في الواحات لا تلائم تلك البيئة لوجود البلح ذاته بكثرة هناك بينما تلزم تلك النماذج عند دراسة البلح في غير مواسمه أو في غير بيئته والوسيلة في الجغرافيا غيرها في الجبر . . . الخ .

(ح) قد تلزم خدمة الموضوع الواحد عدة وسائل : فإذا أراد المدرس توضيح موضوع تاريخي معين فقد يحتاج الى استخدام الخريطة الزمنية الى جانب تمثيلية والرحلة بشرط ألا تكون هناك تخمة في عدد الوسائل ولا ندرة .

(ط) يجب أن يتناسب تصميم الوسيلة وإنتاجها مع الوقت الذي يبذل عادة

في أعدادها فقد يستغرق أعداد خريطة مثلا وقتا طويلا وجهدا عظيما في ميدان الأشغال الفنية حيث تكون النتيجة تحفة فنية وليس وسيلة تعليمية نظرا لأن الناحية الجمالية تضغط على الجانب التربوي .

(ى) يجب أن تتسم الوسيلة بالبساطة والوضوح وعدم الاكتظاظ حتى تكون موضحة وداعية لسرعة الفهم وسهولة أقبال التلاميذ عليها . فالخريطة التى توضح الغلات النباتية فقط لبلد ما كثيرا ما تفضل أخرى تظهر عليها الغلات والتضاريس وطرق المواصلات والثروة المعدنية . ويمكن أن تكون الوسيلة واضحة بأستخدام الألوان أو التكبير أو التجسيم أو الكتابة المناسبة باستعمال وسيلة مصاحبة كما يحدث فى عرض صور عن بلد ما الى جانب الاستماع الى تسجيل صوتى فى الموضوع ذاته .

(ك) يحسن أن تتسم الوسيلة برخص الثمن فى حالات كثيرة فالخريطة الملونة بالألوان العادية قد لا تقل فائدتها عن الملونة بالزيت وعمل خريطة من عجينة الورق قد لا يقل فى الأثر عن خريطة مصنوعة من الجبس أو البلاستيك .

(ل) يفضل أن تكون الوسيلة مما هو مصنوع من الخامات المحلية مع عدم الأخلاص بالدقة العلمية فيشجع استخدام الخشب أو الأسلاك أو الجريد أو الحبال أو الأقمشة البالية أو نخاع أعواد الذرة أو البوص أو الجص أو الصمغ أو الأحجار .

ومن أمثلة حسن التصرف فى هذا الاتجاه استخدام بعض المدرسين الأسلاك الممهلة التى تحيط بصناديق الكتب التى ترد المدرسة مع الاستعانة بكأوية السمكرى واللحام فى اخراج عدد لا يحصى من الوسائل عن الهرم والمخروط والمربع وغيره من الأشكال الهندسية والسطحية والفراغية .

كما قام بعض المدرسين بعمل سبورات للاعلانات مصنوعة من الجريد وسعف النخيل .

يجب أن تتسم الوسيلة بالدقة فتكون خالية من الخطأ العلمى والخريطة الجغرافية لقناة السويس لابد أن تمثل الحقيقة من حيث الاتجاه والبعد والشكل والمساحة وليس معنى ذلك رسم كل تعريج مهما صغر فى شاطئ القناة . ومن قبيل الدقة أيضا مطابقة ألوان الوسيلة للحقيقة ما أمكن . وإذا كانت الوسيلة نموذجا لنبات فيحسن أن تكون ألوان الأوراق خضراء وألوان الأزهار والثمار مقاربة للأصل حتى لا تثبت أخطاء لونية فى ذهن التلاميذ . ومن قبيل الدقة أيضا وخصوصا فى الوسائل المستوردة أو الموجودة بالشركات التجارية أن تفحص هذه الوسائل بواسطة الاختصاصيين فى ميادين العلوم والآداب للتأكد من صحة المعلومات والبيانات المتضمنة فى تلك الوسائل .

(ص) يجب أن تكون الوسيلة متينة الصنع حتى يمكن تداولها بأمان ولتبقى أكبر مدة ممكنة تحقيقا للناحية الاقتصادية وبذلك يمكن الانتفاع بالمبالغ لانتاج وسائل عديدة بدلا من انتاج وسائل غير متينة نفسها بين فترة وأخرى .

(ع) تفضل في بعض الوسائل كالنماذج مثلا أن تفك وتركب بسهولة اذا كان الغرض منها معرفة تركيب الموضوع فاذا كان موضوع الدرس عن الهرم الأكبر مثلا وسيوضح المدرس الحجرات بداخلها فالأفضل أن يكون النموذج من جزئين مركبين معا يوضحان شكل الهرم من الخارج ويوضحان عند انفصالهما المحتويات الداخلية وما فيها من حجرات ودرج .

(ف) عند تصميم وسيلة وانتاجها يمكن ادخال تعديلات نتيجة خبرات المدرس عند استخدامها ثم انتاجها بشكل أفضل فالتجريب على الوسيلة ضروري للتعرف على ما بها من نقص ويمكن قبل الانتاج الواسع لوسيلة ما تجربتها في فصل أو فصلين بتقويمها وتعديلها في النموذج الاصلى ثم يمكن انتاجها على نطاق واسع للتوزيع .

سابعاً - التدريب : من الخطوات الرئيسية في برنامج الوسائل التعليمية العناية بعملية التوجيه والتدريب باستمرار لأكساب المشتغلين بالتعليم المعلومات والاتجاهات الأساسية اللازمة لتنميتهم ولنقلهم الى أكبر عدد ممكن من المدرسين ويعنى هذا عمل برامج تدريبية مركزية في الوسائل التعليمية لتدريب وتوجيه القادة المحليين ليعودوا الى مناطقهم أو أقسامهم ومدارسهم حيث يدربون غيرهم في الميادين نفسها التي درّبوا هم عليها . وبذلك تتسع الزوايا وتنتشر الحركة تدريجياً وتستدعى هذه العملية وضع مناهج للتدريب والمعاونة في اقامة معارض عامة أو محلية وتوجيهها واصدار الكتيبات والنشرات والتقارير التوجيهية في ميادين الوسائل التعليمية مثل كيفية المحافظة على العينات المحفوظة في المحاليل وكيفية الطباعة بالشاشة الحريرية وكيفية تنظيم معرض للوسائل وكيفية استخدام أجهزة العرض والمحافظة على المحنطات الحيوانية وصناديق العينات التعليمية للمدارس وصيانة المصورات .

وبرامج التدريب على الوسائل لابد أن تقابل الاحتياجات المحلية: فتتخذ أولاً البرامج الأکثر أهمية والتي تحتاج اليها الاقسام أو المدارس . فاذا أنفق على تزويد المدارس بأجهزة لعرض الاشرطة الثابتة فلا بد أن يسبق ذلك أو يتبعه مباشرة التدريب على استخدام وصيانة هذه الأجهزة فلا نفع في جهاز لا يعرف شخص كيف يستخدمه . ولا بد أن يراعى في التدريب الاستخدام التعليمي للوسائل فليست المسألة هي التدريب الميكانيكى على ادرة جهاز ما وانما الأهم هو حسن استفادة

المدرس من هذه الوسيلة في تدريسه واستفادة التلاميذ في تعليمهم . ويمكن أن نتصور برنامجا تدريبا يكون القصد منه إعداد وتدريب قادة في مختلف فروع الوسائل التعليمية لنشر الوعي بين مدرسي المواد وطلبته وذلك لانتاج الوسائل التعليمية واستخدامها ويحتوى مثل هذا البرنامج على التعليم بالسينما والاذاعة والتصوير الفوتوغرافي والنماذج واللوحات التعليمية والصور الشفافة ولا بد من عملية تقييم للدارسين فى مثل هذا البرنامج من حيث مواظبتهم وانتاجهم وما يكتبونه من تقارير فردية وتستخدم فى ذلك بطاقات تقويم الوحدات المختلفة التى مر بها الدارسون ويكتب السادة الموجهون تقارير مفصلة عن سير هذه الوحدات . كما يعمل استفتاء للدارسين يحدد النواحي التى أفادوا منها ومدى امكانية تطبيقهم لما تعلموه ورأيهم فى مدة البرنامج وموعده ومدى العناية بكافة النقاط التى كانوا يأملون فى معالجتها .

ثامنا : تقويم برنامج الوسائل : من المهم اجراء عملية التقويم باستمرار للبرنامج وتفصيلاته من كافة الوجوه حتى يتأكد المسئولون من أنه قد حقق الهدف الذى وضع من أجله اقتصاديا وتعليميا بحيث تكون الوسائل قد استخدمت أحسن استخدام وانتشرت وأقبل عليها المدرسون والتلاميذ وأفادوا منها أعظم فائدة .

أهمية الوسائل التعليمية وماهيتها

ويجدر بنا فى النهاية أن نشير الى أن الوسائل التعليمية اذا أحسن وضع برنامجها وانتقاها واستخدامها وتقويمها تستطيع أن تشوق التلميذ وتثير الهمم وتحبى المعانى وتوسع الخبرات وتساعد على الفهم وتشجذ الفكر وتعلم المهارات وتنمى الاتجاهات وتربى الذوق وتعديل السلوك وتراعى الفروق الفردية وتخلد الدراسة وتستعيد الماضى وتسرع البطيء وتبطلء السريع وتقرب البعيد وتكبر الدقيق وتصغر الكبير وتشرح الغريب وتفسر المألوف وتبرز المهم وتستبعد العوائق وتزىل التجريدات وتدعم أدوات التعليم المختلفة .

ومن الوسائل التعليمية نماذج الشكل الظاهرى وأخرائط البارزة ونماذج انقطاعات العرضية والقطاعات الطولية والنماذج المفككة والشفافة والنماذج الشفيفة والمنماظر المجسمة والأشياء المبسطة والعينات والأشياء والسكرات الأرضية ومناضد الرمل والمسرحيات والتمثيلات الحرة واللعب التمثيلي والاستعراضات التاريخية والتمثيلات الصامتة واللوحات الحية والدمى والعرائس ، وخيال الظل وتمثيلات المشكلات الشخصية والاجتماعية والتوضيحات العملية بالأجهزة والسبورة الطباشيرية واللوحة الوبرية والرحلات ومعارض الفصل

ومعارض المدرسة والمعارض الجاهزة ولوحة النشرات والملصقات والصور المتحركة
السينمائية والتليفزيونية والاذاعة التعليمية والاذاعة الداخلية والتسجيلات
الصوتية على اسطوانات وعلى أسلاك وأشرطة والصور الفوتوغرافية والرسم
المنظور والصور المجسمة والشرائح أو الصور الشفافة والأفلام الثابتة والشرائح
المعروضة والكروكيات والكاريكاتور والرسوم المسلسلة والرسوم التوضيحية
ولوحات الفروع ولوحات الأصول ولوحات العلاقات الادارية والوظيفية واللوحات
الزمنية ولوحات المقارنات والرسوم البيانية بالأعمدة والمصورة وبالمساحات وفي
دائرة وبالخطوط والخرائط الطبيعية والسياسية والاقتصادية والمناخية والبشرية
والتاريخية والاحصائية .

إبتكارات حديثة لمواجهة التحديات المعاصرة للتربية

للدكتور ابراهيم بسيوني عميره
أستاذ طرق تدريس العلوم المساعد
كلية التربية بالمنيا - جامعة أسيوط

تواجه التربية تحديات لم يسبق أن واجهت مثلها بنفس الحجم أو الحدة ، وربما كان لنجاحها أو لفشلها في مواجهة هذه التحديات أثر بعيد في مستقبلها كنظام اجتماعي Social Institution لا يستمر ولا يزدهر الا بمساندة المجتمع ورعايته وتعاطفه . فالتربية اذا نجحت في أداء الوظائف وتحقيق الأغراض التي تتطلبها المجتمع ، آمن بها وساندها وعضدها ، أما اذا كان الفشل والقصور يطبعانها ، تهاون المجتمع في المساندة ، وبخل بالعون على هذا النظام الذي لم يحقق له أغراضه .

التربية اذا في حاجة الى تطوير نفسها فلسفة وأهدافا وطرقا وأساليب ، حتى تصبح أكثر تحقيقا لأهداف المجتمع وغاياته وأمانيه ومطالبه .

بعض التحديات التي تواجهها التربية

التحديات التي يواجهها النظام التربوي في مصر والعالم كثيرة ومتعددة في هذا العصر الذي يموج بالتغيرات والتطورات والتحديات ، والمصالح المتعارضة والآمال المتزايدة ، والصراعات والانقسامات ، والوفرة والحرمان ، والثراء والفقر المدقع ، والعلم والجهل ولنبرز فيما يلي بعض هذه التحديات :

أولا - الأعداد الكبيرة التي تطلب العلم :

تواجه التربية في شتى دول العالم مشكلة الأعداد التي تطلب العلم والثقافة ، وتتزايد بمعدلات لم يسبق لها منيل . ونحن هنا في مصر نلمس هذا عن قرب في كل مرحلة من مراحل التعليم من المرحلة الابتدائية الى المرحلة الجامعية . لقد فاق التزايد في أعداد التلاميذ والطلاب كل التوقعات ، وأصبح التعليم مطلباً تنشده الجماهير وتقبل عليه ، بعد أن كان عبثاً يفرض ، وواجباً يلتزم به التلاميذ وأولياء أمورهم بالترهيب والغرامات . فالأفراد من جانب ، أدركوا أن التعليم فيه نفع لهم ، ووسيلة هامة من وسائل تحسين أوضاعهم الاجتماعية والاقتصادية ، والانتقال بهم الى درجات أعلى في السلم الاجتماعي . والدولة ، من جانب آخر ، وقد تبنت القيم الديمقراطية الاشتراكية ، وأصبحت تؤمن بمبدأ تكافؤ الفرص ، وحق كل مواطن في العلم والتعليم ، مهما كانت ظروفه المادية والاجتماعية ، تحاول بشتى الطرق والأساليب أن تيسر لمواطنيها

التعليم حيث يكونون ، وحتى ينال كل منهم من التعليم القدر الذى تيسره له استعداداته وقدراته . وأصبحت الدولة تدرك أن التربية استثمار فى البشر ربما كان أهم وأبعد أثرا من الاستثمارات المادية .

وهكذا حدث الانفجار التعليمى . . .

أعداد هائلة تطلب حقها فى التعليم والتربية ، وجهود مستميتة من جانب الدولة لاجابة مطالب الجماهير لانشاء المدارس والمعاهد والكليات والجامعات . والمطالب مازالت فى تزايد مستمر بمعدلات تفوق الامكانيات .

ثانيا - الأمية :

لعل مشكلة الأعداد هذه تتضح أكثر ما تتضح فى الأعداد الكبيرة التى لم تحصل على القدر من التعليم الذى يحو أميتها ، حتى بأبسط معانى الأمية : جهل القراءة والكتابة والحساب . وتسعى الدولة جاهدة نحو محو أمية مواطنيها ، فتنشئ الفصول المسائية لمحو أمية الكبار ، وتكثر من انشاء المدارس الابتدائية لاستيعاب من هم فى سن الالتزام حتى ينشأ الجيل الجديد على الأقل وقد محيت أميته . . . ولكن التزايد فى السكان يفوق التوسع فى الخدمات التعليمية فبالرغم من الزيادات الكبيرة فى الميزانيات التعليمية . وفى أعداد المدارس والفصول والمدرسين والتلاميذ ، إلا أن نسبة الأمية مازالت كبيرة ، ومازال محو الأمية يسير ببطء شديد .

ثالثا - عدم تجانس المتعلمين :

لم يقتصر الأمر على مشكلات الكم أو الأعداد ، ولكن اتساع قاعدة الذين يطلبون التعليم زاد مشكلة عدم التجانس حدة . فعندما كان التعليم وقفا على أبناء الأغنياء وميسورى الحال ، كانت الفوارق بين التلاميذ ، على الأقل من النواحي الاجتماعية والاقتصادية محدودة ، أما اليوم وباب التعليم مفتوح للجميع ، فقد زادت هذه الفوارق ، بل إنه من الممكن أن تكون الفوارق فى القدرة على التحصيل الأكاديمى قد اتسعت ، وهذا تحد آخر من التحديات التى نواجهها التربوية : كيف نربي الأعداد الكبيرة ، وفى نفس الوقت نوفر التنوع والجودة استجابة للاحتياجات والمطالب والاستعدادات التى ازدادت تباينا وتنوعا .

جانب آخر من مشكلة عدم التجانس يتعلق بتعليم المعوقين والموهوبين ، فالفكر التربوى المعاصر ، والقيم الديمقراطية ، أصبحت تؤمن بحق هؤلاء وأولئك فيما يناسبهم من تعليم فليس ذنبهم أنهم لم يخلقوا ولهم نفس خصائص الغالبية العظمى من المتوسطين ، الذين كان يوليهم النظام التعليمى كل

اهتمامه . كيف تعمل التربية على الوصول بالمعوق أو الموهوب الى أقصى ما تؤهله قدراته ، في نفس الوقت الذي تولى فيه جل اهتمامها - بحكم الضرورة - للمتوسطين ؟ هذا تحد آخر للتربية .

رابعاً - الانفجار في المعرفة :

يشهد العصر الذي نعيش فيه ازديادا في صنع المعرفة بمعدلات لم يسبق لها مثيل . يقدر مثلا أن حجم المعرفة العلمية قد ازداد منذ عصر نيوتن بحوالى مليون ضعف . وأن حجم المعرفة في الكيمياء مثلا يتضاعف كل عشر سنوات أو أقل . وهذا المعدل الهائل في زيادة حجم المعرفة لا يبدو أنه يتباطأ ، بل هو مستمر في الزيادة والتضخم ، وربما بسرعة أكبر ، واحدى وظائف التربية أن تنقل المعرفة التى توصل إليها جيل الى الجيل الذى يليه . . . كيف ستؤدى التربية هذه المهمة التى تزداد صعوبة ، بل استحالة ، عاما بعد عام ؟ لقد أصبحت التربية مدى الحياة ، أو التربية المستمرة ، ضرورة ، فكيف ستنظم وتيسر ؟

خامساً - سرعة التغير والتطور :

المجتمعات الحديثة مجتمعات سريعة التغير والتطور . حياة هذه المجتمعات لا تعرف السكون أو الركود ، فهى دائما فى حركة دائبة مستمرة ، وليس هناك مجال للتوقف ، فمن يثبت فى مكانه ولا يتحرك ، لا يحافظ على موقعه ، بل يتأخر ، ويتأخر كثيرا ، عن الركب الذى يندفع بسرعة ويتطور ، هذا حال الأفراد والهيئات والمؤسسات والدول . وهذه التغيرات ليست مجرد اضافات ولكنها أيضا تعديلات وتطورات . فهناك ما يذوى ويفنى ويموت ، وهناك ما يظهر وينمو ويتدبرع ، هناك ميادين جديدة تفتح ، وهناك أفاق جديدة ترتاد فى كل منحى من مناحى الحياة ، وكل ميدان من ميادينها . ولربما لو اقتصر هذا التغير على الجانب المادى من الحياة لكان أسهل وأيسر ، ولكن هذا التغير شمل فيما شمل الجوانب الفكرية والعقائدية والقيمية، هذا ما يزيد التغير خطرا وأثرا . . . كيف تعد التربية الافراد والجماعات للحياة فى مجتمعات التغير فيها هو الأصل والقاعدة ، والسكون فيها هو الشذوذ النادر ؟

سادساً - انخفاض الكفاءة فى العملية التربوية :

تعانى العملية التربوية ، والنظام التربوى ، انخفاضا فى الكفاءة ، ففى كل جانب نجد فاقدا . التلاميذ يتسربون من المدرسة ، والذين تمحى أميتهم يرتدون اليها بعد فترة . والذين يتمون مرحلة تعليمية لا يتأقلمون بسهولة للمرحلة التى تليها . أما اذا اكتفوا بما حصلوا من تعليم وخرجوا الى الحياة . فلا يجدون فيما تعلموه عونا كبيرا على الحياة . وأهداف التربية التى ينادى

بها القادة فى ميدان التربية ، يتجاهل المدرسون أكثرها فى واقع مدارسهم ويكون التركيز على هدف تحصيل المعلومات ، بل حفظها لترديدها وقت الامتحان ، أما اكتساب المهارات وتربية الخلق، وتكوين القيم والمثل والتدريب على أنواع التفكير السليم ، فهذه لم تنجح التربية كثيرا فى تحقيقها ... كيف تراجع التربية نفسها ، وتطور من أساليبها لتزداد كفاءتها ، وتزيد انعائد من الجهود التى تبذل فيها ؟

سابعة - الارتفاع بنوعية المدرس :

المدرس الذى كانت كل وظيفته تبسيط المعرفة وشرحها للتلاميذ ليحفظوها ويرددوها اذا طلب اليهم هذا ، كانت وظيفته أسهل وأيسر ، وكذلك اعداده، أما المدرس العصرى الذى يرتفع الى مستوى التحديات المعاصرة ، فاعداده أصعب وأشق وأطول ، ويلزم ألا يكتفى بهذا الاعداد قبل الخدمة ، بل يدرب ويعاد تدريبه أثناء الخدمة ... ليساير التطورات التى تحدث فى المجتمع ، ويؤدي الوظائف المتشعبة التى يطلب منه القيام بها ، ويعنى بتحقيق الأهداف الشاملة للتربية المعاصرة .

كيف نرتفع بنوعية هذا المدرس ، ونزيد من كفاءته ، ونساعده على أداء مهامه ؟ هذا تحد آخر من التحديات التى تجابهها التربية .

كيف واجه النظام التربوى هذه التحديات ؟

يؤسفنا كرجال تربية أن نقرر أن النظام التربوى لم يرتفع بعد الى مستوى تحديات العصر فمازال يواجه تحديات ومشكلات القرن العشرين بأساليب قرون خلت ، مازالت المدرسة التى تتكون من عدة فصول يضم كل منها عددا محدودا من التلاميذ ، يقوم بالتدريس لهم مدرس ، هذه المدرسة هى حجر الزاوية فى نظامنا التعليمى ، هذه المدرسة التى تقصر جهودها على الناشئين الذين لا تزيد أعمارهم كثيرا عن العشرين ، والتى تفتح أبوابها لهم بضعة شهور فى السنة لعدة ساعات فى اليوم ، مازالت هذه المدرسة هى التى يقع عليها عبء مواجهة هذه التحديات ويوما بعد يوم يظهر قصورها ، ويتضح عجزها .

هل يمكن أن يستقيم الحال والتربية على هذا المنوال ؟

ماذا كان يمكن أن يكون عليه حال وسائل المواصلات لو ظلت تعتمد على القوى الحيوانية فى تحريكها ؟ لو كان هذا قد حدث لما كان من الممكن أن يخدم قطاع المواصلات المجتمع بالكفاءة التى يخدمه بها الآن ، بعد أن طور نفسه واستخدم الطاقات الكامنة فى الفحم والوقود السائل والكهرباء بل والذرة فى تحريك وسائل المواصلات ، التى استفادت هى الأخرى من منجزات العلم فتطورت سرعة وحجما وراحة وقدرة .

وماذا لو ظلت صناعة النسيج تعتمد على النول اليدوى ، هل كان من الممكن أن توفر الكساء للملايين التى تطلبه ؟ وبالجودة والرخص الذى هو عليه الآن ؟ لحسن الحظ أنها انتقلت الى النول الميكانيكى ، وطبقت مستحدثات العلم فى هذا الميدان .

هذا نفس ما حدث بالنسبة لكل قطاع من قطاعات الحياة والمجتمع . استفادت بدرجات متفاوتة من العلم وتطبيقاته ، فأصبحت أكثر قدرة على تحقيق أهدافها فى خدمة المجتمع بقدر ما استفادت من استخدام الأساليب والمنتجات العلمية .

لماذا لا يسير النظام التربوى فى نفس الطريق، ويستخدم أساليب مشابهة لتلك التى استخدمتها قطاعات أخرى من الحياة فأزدهرت وتطورت ؟

لقد جرب المحافظون من المربين - وهم كثرة حتى الآن - أسلوب الإصلاحات الجزئية فتارة زادوا من عدد المدارس ، وكدسوا الفصول بالتلاميذ ، وأخرى عدلوا الخطط والمناهج والمقررات الدراسية ، وعدلوا فى نظام انيوم المدرسى ، وألغوا اليوم الكامل ، وجعلوا المدرسة تعمل أكثر من فترة ليستوعب المبنى المدرسى تلاميذ عدة مدارس .

ماذا كانت نتيجة هذه التعديلات الجزئية فى النظام التربوى ؟

أن أكثر المراقبين تسامحا فى وصف هذه النتائج لا يمكن أن يصفها بأكثر من مسكنات وقتية سرعان ما تنتهى آثارها ، وتزداد المشكلات تعقيدا بمضى الزمن ، وتظهر مشكلات جديدة ، ويبدو الثوب وقد تناقرت رقعته ، واتسعت حروقه ، حتى يفضح أكثر مما يستتر .

وهكذا يزداد ايمان بعض المفكرين المتحررين من قادة التربية والمهتمين بها بأن الإصلاح الجزئى لا جدوى منه ، ولا فعالية تذكر من ورائه ، وأن الأمر يتطلب مواجهة مشكلات العصر بوسائل وأساليب العصر ، بالعلم وأساليبه وفكره وطرائقه ، وبكل ما أتاحه ويسره من منجزات ونظريات . وربما كانت هذه الوسائل والأساليب مختلفة تماما عما ألفناه وتعودناه ولكننا نعود الى الأمثلة التى ضربناها ، هل تشابه الوسائل التى يستخدمها قطاع المواصلات الآن مع تلك التى كانت عماده منذ عشرات قليلة من السنين ؟ وما هى أوجه انتشابه والاختلاف بين مصانع النسيج اليوم ، وتلك التى كانت قائمة فى القرن الماضى ؟

البحث العلمى والتطبيقات العلمية فى خدمة التربية

الانجازات والتطبيقات العلمية التى يمكن أن يفيد منها المربون فى مواجهة التحديات التربوية المعاصرة كثيرة ، وقد بدءوا بالفعل فى استغلالها لخدمة

الأغراض التربوية المختلفة ، وان كان الشوط مازال بعيدا حتى يمكنهم أن يستغلوا امكانياتها الى أعلى درجة ممكنة من الكفاءة والفعالية .

فالراديو والتليفزيون ، ثمرة التقدم فى العلوم الالكترونية والكهربية ، كان ومازال أكثر استخدامهما فى مجال الترفيه ، ولكن المربين فطنوا الى أنه يمكن استغلالهما فى ميدان التربية والثقافة ، سواء ما يتعلق بالثقافة العامة للشعب ، أو ما يتعلق بتعليم وتربية فئات خاصة كطلاب مرحلة تعليمية معينة أو أصحاب مهنة أو حرفة خاصة كالأطباء أو المعلمين أو المهندسين ، أو البراديين أو النجارين ... الخ . ونحن هنا فى مصر نستغل الراديو والتليفزيون فى محو الأمية كما نستغلها فى التعليم المنهجى وتدریس مقررات دراسية معينة .

وقد يستخدم كل من الراديو والتليفزيون فى إعادة تربية وتدريب فئات مهنية وحرفية معينة وبذلك يسهمان فى التربية المستمرة ، التربية مدى الحياة ، التى أصبحت ضرورة من ضرورات الحياة المعاصرة .

ولعل المعلمين يجدون منهما عوناً فى الارتقاء بمستواهم العلمى بتزويدهم بالجديد فى ميادين تخصصهم المختلفة ، وفى الارتقاء بمستواهم المهنى بإحاطتهم بالجديد فى ميادين التربية وطرق التدريس وعلم النفس وكل ما يتصل بمهنتهم ويعينهم على تحقيق أهداف التربية وأهداف المجتمع .

والراديو والتليفزيون مهتان لتعليم الأعداد الكبيرة ، وبذلك تتسع المدرسة لتشمل المجتمع كله ، صغاره وكباره ، الذين يعيشون فى الريف والذين يسكنون المدينة .

والتليفزيون ذو الدائرة المعلقة يحل مشكلات زيادة الكثافة السكانية فى الجامعات وبعض مراحل التعليم الأخرى ، حيث أصبحت الأعداد الكبيرة حائلا دون مشاهدة عمليات أو أشياء كان من الممكن أن تشاهدها الأعداد القليلة قبل ذلك .

وهما بما يوفران من واقعيه ، وآنيه ، وامكان الاستفادة من وسائل تعليميه قد لا يتاح استغلالها للمدرس العادى . قد يجعلان التربية والتعليم أكثر كفاءة وفعالية .

والمربي الموهبة ذو القدرات التى لا تتاح لعامة العاملين فى ميدان التربية ، يمكن أن ينفع به الراديو والتليفزيون الآلاف بل والملايين بدلا من أن يقتصر الانتفاع به على العشرات فى المدرسة التقليدية .

استغلت المسره (التليفون) على نطاق محدود فى ميدان التربية ، زار

كاتب المقال مدرسة ثانوية بالخارج ، وكان أحد طلابها قد أقعده المرض شهورا ، ولم يحرم الطالب من التعليم ومتابعة دراسته ، وصلت دائرة تليفونية بينه وهو في سريره ، وبين الفصل الدراسي الذي كان ملتحقا به قبل أن يقعه المرض . وأتاحت له هذه اندائرة أن يشارك في كل ما يجرى في الفصل : يستمع الى المدرس والى كل سؤال يوجهه كل تلميذ في الفصل ، بل ويوجه هو الأسئلة ويجب على ما يوجه اليه من أسئلة فهو اذا حاضر في الفصل بأذنه وبصوته .

ومر كاتب المقال بتجربة أخرى لعب التليفون فيها دورا هاما ، كانت هناك حلقة مناقشة تضم بعض الدارسين للحصول على درجة الدكتوراه ، ورأورا هم وأستاذهم أنه يمكن الاستفادة من خبره وآراء أحد الأساتذة الكبار في الموضوع انذى يتناقشون فيه . وكان هناك فصل مزود بأجهزة اتصال تليفونى ، حيث يوجد أمام كل دأرس جهاز يمكن عن طريقه الحديث أو الاستماع ، وتم الاتصال التليفونى مع الأستاذ وهو على بعد آلاف الأميال ، فتحدث واستمع اليه الدارسون ووجهوا اليه الأسئلة وأستمعوا الى اجاباته عنها . هل يساعد هذا في حل بعض مشكلات هيئات التدريس في الجامعات المصرية ، وندرتهم في بعض التخصصات ، مع أعفائهم من ضياع الوقت والجهد في التنقل في القطارات بما يستلزمه من قضاء الساعات الطوال للوصول الى طلابهم ليحاضروهم ساعتين أو ثلاث ؟

وقد أتاحت التكنولوجيا لنا تسجيل المعرفة على أسطوانات أو أشرطة سواء بالصوت وحده أو بالصوت والصورة ، وبذلك تصبح متاحة لكل من يطلبها في الوقت الذي يلائمه وبعدد المرات التى نلائمه ، وبالسعة التى يرغب فيها . هل يكون هذا عوناً في مقابلة بعض الفروق الفردية بين المتعلمين ، وفي أشباع بعض الرغبات في الأستزاده من فروع معينة من المعرفة ؟

والأفلام التعليمية أكثر رسسوخا الآن في ميدان التربية من غيرها من الابتكارات التربويه الحديثه وخدماتها في هذا الميدان تعود الى عدة عشرات من السنين . وفوائدها ومنافعها معروفة مشهورة . . .

والتعليم البرنامجى الذى بنى على بحوث سكينر Skinner في علم النفس التجريبي أصبح الآن شريكا في العمليه التربويه في بعض الدول ، ويتيح التعليم البرنامجى الفرص للتعليم الذاتى والتربيه المستمره على مدى الحياة ، كما قد يكون عوناً في حل بعض مشكلات تعليم الأعداد الكبيرة وفي بعض مشكلات الأنفجار في المعرفة ، وعدم التجانس بين المتعلمين حيث يمكن لكل متعلم أن يتعلم بسرعه الخاصة .

هذا بعض ما أتاحه العلم للتربية من وسائل مادية ، ولكن لا يجب أن ننسى أن العلم أتاح للعاملين في الميدان التربوي الفرص لأن يدركوا أن التربية شأنها شأن غيرها من المؤسسات الاجتماعية ، يجوز عليها وفيها الابتكار ، وهذا في حد ذاته كسب كبير ، لقد ظلت التربية قرونا طويلة وكأنها قدس من الأقداس لا يجب أن يمس بتغيير أو تبديل ، مما أدى الى هذا التخلف الذي تعاني منه ، وتلك الفجوة بين أساليب العصر ومستوياتها وبين الأساليب التي أتبعها التربية حتى الآن وسارت عليها .

الدول النامية والابتكارات التربوية

سؤال كثيرا ما يطرح في المناقشات التربوية : هل يجوز للدول النامية رغم ما يشغل كاهلها من مشكلات أن تجرب وتطبق هذه الابتكارات التربوية ؟ أن كاتب هذا المقال مع الرأي الذي يقول بأن الدول النامية ربما كانت أشد حاجة من الدول المتقدمة الى الانتفاع بهذه الابتكارات ، بعد دراسته وتخطيطه ، فالدول الحديثة النمو عليها أن تعوض الفترات الطويلة من الركود والتخلف التي عاشتها أو فرضت عليها ، في نفس الوقت الذي عليها أن تبذل أقصى الجهد في السباق الحالى نحو التقدم ، وألا ظلت دائما على تخلفها . ولو تشبثت هذه الدول بمواجهة مشكلاتها بالأساليب التقليدية ، لوجدت نفسها بعد قليل تقف عاجزة حيالها . ومن العوامل الايجابية في موقف هذه الدول أن التقاليد التي تكبل بعض الدول التي لها تاريخ طويل مع النظام التقليدي في التربية ، ربما لا تكون رأسخة في بعض الدول الحديثة النمو ، مما يجعل الانتقال من القديم الى الحديث أكثر سهولة ويسرا .

وهنا يجب أن نحذر من التوقعات السريعة والآمال الطموحة ، فالابتكارات تتطلب وقتا لكي ترسخ ولكي نجيد استخدامها والانتفاع بها بكفاءة لخدمة أغراضنا ويضرب لنا هارولد كلارك مثلا حينما يقول : « ان الأمر يتطلب منا مئات السنين لكي نتعلم كيف نستخدم المواد المطبوعة في التربية ، وعلينا أن نجد طريقا لاستخدام الكثير من الأدوات والوسائل التي يمكن أن تعين في توفير تربية أفضل لأعداد أكبر من الناس . وهذا هو السبب الذي يحدونا الى استكشاف طريق لزيادة كفاءة التربية ، وسيضيف كل جهد يبذل شيئا الى ما نعلمه عن كيفية القيام بذلك » (١) .

1) Harold Clark, "The Continuing Problem of Efficiency in Education", in *The Social Executive*, 79 : 14-15, December 1959, p. 15.

دور التكنولوجيا الحديثة في تعلم اللغات الأجنبية

بقلم الدكتور صلاح العربي
الجامعة الأمريكية بالقاهرة

لو أعطيت رجلاً سمكة فقد أشبعت جوعه مرة ولكنك
لو علمته كيف يصطاد فيستطيع أن يطعم نفسه طوال حياته
الحكيم الصيني كوان تسو

لقد زادت أهمية اللغات الأجنبية في المجتمع العصري لسهولة الاتصال بين الشعوب رغم بعد الشقة بينها ولما قدمته لنا التكنولوجيا الحديثة من وسائل تساعد على متابعة ما يجري وقت حدوثه في أي مكان في الكون - فقد أمكن نقل ما يحدث على سطح القمر إلى كل محطات الاستقبال في العالم وقت هبوط رجال الفضاء عليه كما توصل العلماء إلى نقل صور الأحداث بالتليفون واللاسلكي وعن طريق التليفزيون بمساعدة الأقمار الصناعية . ومنذ بداية القرن العشرين استطاعت موجات الأثير أن تنقل اذاعات بلغات مختلفة من كل أنحاء العالم . وأبان العشرين سنة الماضية تشعبت الاختصاصات الدقيقة في فروع العلوم المختلفة حتى صار من المستحيل على أية مدرسة أو معهد علمي أن يوصل المواد العلمية كاملة إلى الطالب وأصبح الدور الرئيسي لهذه المعاهد هو مساعدة الطالب على أن يعلم نفسه بنفسه بحيث يقتصر دور المدرس على التوجيه وتوفير الفرص للتعلم حتى ينهل من موارد العلم بالقدر الذي يناسب حاجاته ورغباته . وقد أدى هذا الاتجاه إلى التفكير في نشر الوسائل التعليمية والتعليم الذاتي أو التعليم المبرمج حتى يستطيع الطالب بمساعدة التكنولوجيا الحديثة أن يبذل قصارى جهده بما لديه من ملكات ومواهب وحوافز لكي يصل إلى المستوى الذي يصبو إليه .

ومما لا شك فيه أن تعلم اللغات الأجنبية في مصر تواجهه عوائق وتحديات جمة من حجرات دراسة مزدحمة إلى مناهج طويلة وجداول مكتظة وتصحيح كراسات يبدو ألا فائدة منه اللهم ألا أرضاء بعض المشرفين والموجهين الذين يصرون على مراجعة كل ما كتبه التلاميذ أملًا في أخطاء غفلت عنها عيننا المدرس . ومع أن التكنولوجيا الحديثة قد وفرت من الوسائل التعليمية والأجهزة ما يساعد على مواجهة هذه التحديات ألا أنها ما زالت تواجه بمقاومة شديدة من جانب المدرسين لأسباب ممكن تلخيصها كما يلي .

أولا : أن هذه الأجهزة والوسائل غالية الثمن باهظة التكاليف سريعة التلف .

ثانيا : أنها تحتاج لمهارات جديدة من جانب المدرسين والفنيين لتشغيلها وصيانتها وربط المادة التي تعرضها بالمنهج العام .

ثالثا : أن الامتحانات لا تغطي نواحي تناولها هذه الوسائل ولكنها ما زالت تركز على اللفظية وعلى تكرار ما حفظه التلميذ من الكتاب المدرسي التقليدي .

رابعا : أن معظم مباني المدارس خالية من حجرات دراسية تصلح للعروض الضوئية أو الصوتية .

خامسا : أن التلميذ عادة يعتبر هذه الوسائل والأجهزة طريقا للتسلية وقتل الوقت ولا تصلح في نظره للدراسة الجادة .

سادسا : أن بعض التقليديين من رجال التربية يظنون أن هذه الوسائل لا تصلح ألا للصغار فقط ولا مكان لها في المدارس الثانوية أو المعاهد العليا بعد أن شب المتعلم عن الطوق وتنوعت اهتماماته ورغباته .

سابعا : أن الروتين البغيض يقف عقبة في سبيل سهولة تداول هذه الوسائل حتى لا يخضم ثمن ما يتلف أو يضيع منها من مرتبات المدرسين أو الفنيين المحدودة .

ثامنا : أن بعض المدرسين يخشون أن تكون برامج هذه الوسائل أقدر على توصيل المادة من المدرس نفسه بما لدى صانعيها من إمكانيات مادية وفنية وعلمية مما يدفع انتلاميذ إلى المقارنة بين الطريقتين ويفقد المدرس المركز الفيادي الذي تمتع به في حجرة الدراسة .

تاسعا : أن بعض المربين يشعرون بعدم الأطمئنان للآلات والأجهزة ويخشون أن تحل محل المدرس في يوم ما فتغطي الآلة والتكنولوجيا على النواحي الانسانية في العملية التربوية .

عاشرا : أن المهندسين الذين يصممون الأجهزة التعليمية قد سبقوا المربين الذين يحضرون الوسائل لها بحيث صارت هناك هوة سحيقة بين تعدد الأجهزة وطرازها وبين المادة العلمية المحدودة التي يمكن عرضها عن طريق هذه الأجهزة .

وهناك أسباب أخرى أقل أهمية لأنها تتعلق بحالات فردية خاصة منها انقطاع التيار الكهربائي في بعض المدارس ونقص الفنيين الذين يقومون بالصيانة والإصلاح وعدم وجود مكان مناسب لحفظ الأجهزة وخشية بعض

المدرسين من اضطراب النظام في حجرات الدراسة بعد الاظلام التام في حالة العروض الضوئية وعدم تسجيع بعض النظار والموجهين لاستخدام الوسائل التعليمية وقلة الاعتمادات المخصصة لهذا النشاط واعتباره رفاهية لا يخصص لها إلا ما يبقى من الصرف على أوجه النشاط الأخرى .

وقد أثبتت التجارب التربوية أن الوسائل التعليمية تكاد تكون ضرورة في تدريس اللغات وأنه لو أحسن المربون استخدامها واختيارها وربطها بالمنهج وستوفر الفرصة اللازمة لتلاميذ لكي يتعلموا داخل حجرة الدراسة وخارجها كما أنها تعين المدرس والسلطات التعليمية على مواجهة التحديات السابقة راجد الحلول المناسبة لبعضها - وهناك أسس تربوية ونفسية ولغوية لاستخدام هذه الوسائل في تعلم اللغات الأجنبية يمكن أجمالها تحت طبيعة اللغة ومقوماتها نب الأسس النفسية والتربوية لتعلم اللغات الأجنبية .

طبيعة اللغة :

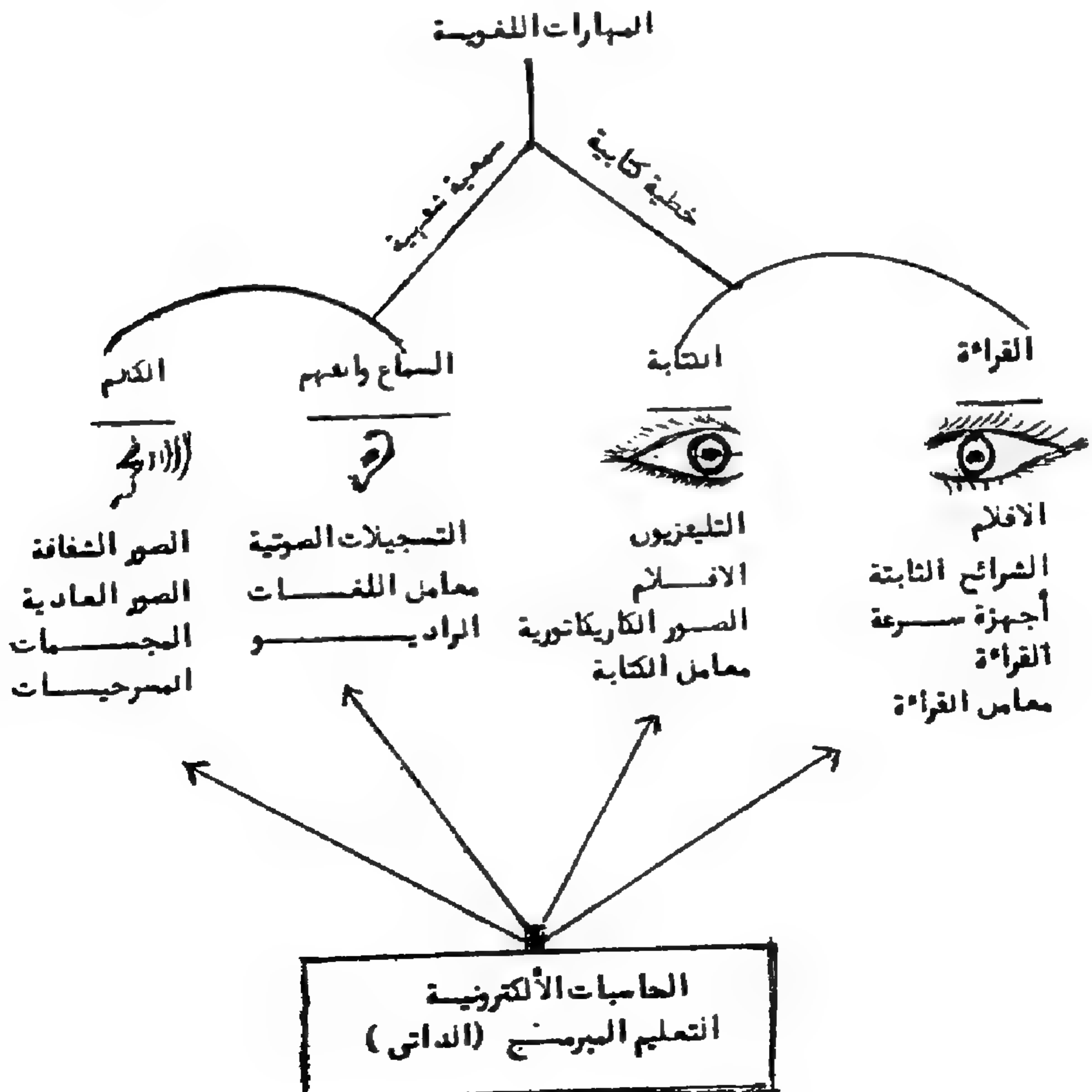
تتكون اللغة - قومية كانت أم أجنبية - من عناصر مختلفة منها العنصر الصوتي والصرفي والنحوي . والغاية التي لا خلاف عليها لكل اللغات هي تبادل الآراء والأفكار والخبرات بين جماعة متحدثي اللغة - أي أن العنصر الصوتي والصرفي والنحوي وسائل تعين المتحدث على التعبير عن أفكاره وآرائه وخبراته وعلى فهم واستيعاب آراء الآخرين كتابة أو شفاهاً . ونستطيع أن نقسم مقومات اللغة الى قسمين متباينين الأول سمعي شفهي والثاني خطي كتابي بحيث تنتمي صوتيات اللغة الى القسم الأول وكتابتها الى القسم الثاني أما معاني اللغة فهي قاسم مشترك بين هذه العناصر والأساس الذي لا بد منه للاتصال بين الناس وارتباط جماعة المتحدثين باللغة بطريقة متفق عليها بينهم لتبادل الأفكار والخبرات . ويعني هنا أن نبين أن اللغة - حديثاً أو كتابة - ما هي إلا رموز يتبادلها المتحدثون أما المعاني التي تمثلها هذه الرموز فلا توجد في الكلمات نفسها ولكن في مفهوم هذه الكلمات في عقول المتحدثين باللغة .

« فكلما كتاب ، مثلاً لا تدل في حد ذاتها على معناها فليس في حروفها المكتوبة أو المنطوقة ما يدل على الشيء الذي تشير إليه - ولو سمعها واستطاع أن يقرأها من لا يعرف العربية فلن يدرك معناها تلقائياً لأنه لا يستطيع أن يربط بين هذا الرمز ومفهومه . ولكن متحدث اللغة العربية يعرف معنى هذه الكلمة مباشرة لأن الرمز مرتبط في ذهنه بمفهوم معين يتفق عليه كل المتحدثين بالعربية - وهنا مصدر الصعوبة في تعليم اللغات الأجنبية - فعلى المتعلم أن يدرس الظواهر المحسوسة للغة - أصواتها وصرفها ونحوها وكتابتها - وعليه في نفس الوقت أن يتعلم الصلة بين هذه الرموز وما تشير إليه في عالم الواقع ويلجأ المدرس الذي يعتمد على الألفاظ وحدها الى استعمال رموز لغوية لشرح رموز أخرى مما يزيد عملية الاتصال صعوبة ويباعد بين الرمز والمفهوم وبين الألفاظ

ومعانيها ولذا لزم في تدريس اللغات أن يستعين المعلم بوسائل أخرى غير لفظية في شرحه حتى يقارب بين اللفظ والمفهوم وبين الرمز والشيء الذي يدل عليه في الواقع . ولقد نادى كثير من التربويين باستبعاد الترجمة في تدريس اللغة الأجنبية بقدر الأمكان حتى في المراحل الأولى وهنا تبرز أهمية الوسائل التعليمية من صور معتمة وشفافة وأفلام سينمائية ونماذج ومجسمات لتقريب الشقة بين اللفظ الأجنبي وما يتسبب اليه في عالم الواقع لممارسة المهارات اللغوية حتى يصل المتعلم للمستوى المطلوب في فهم واستعمال اللغة الأجنبية .

المهارات اللغوية :

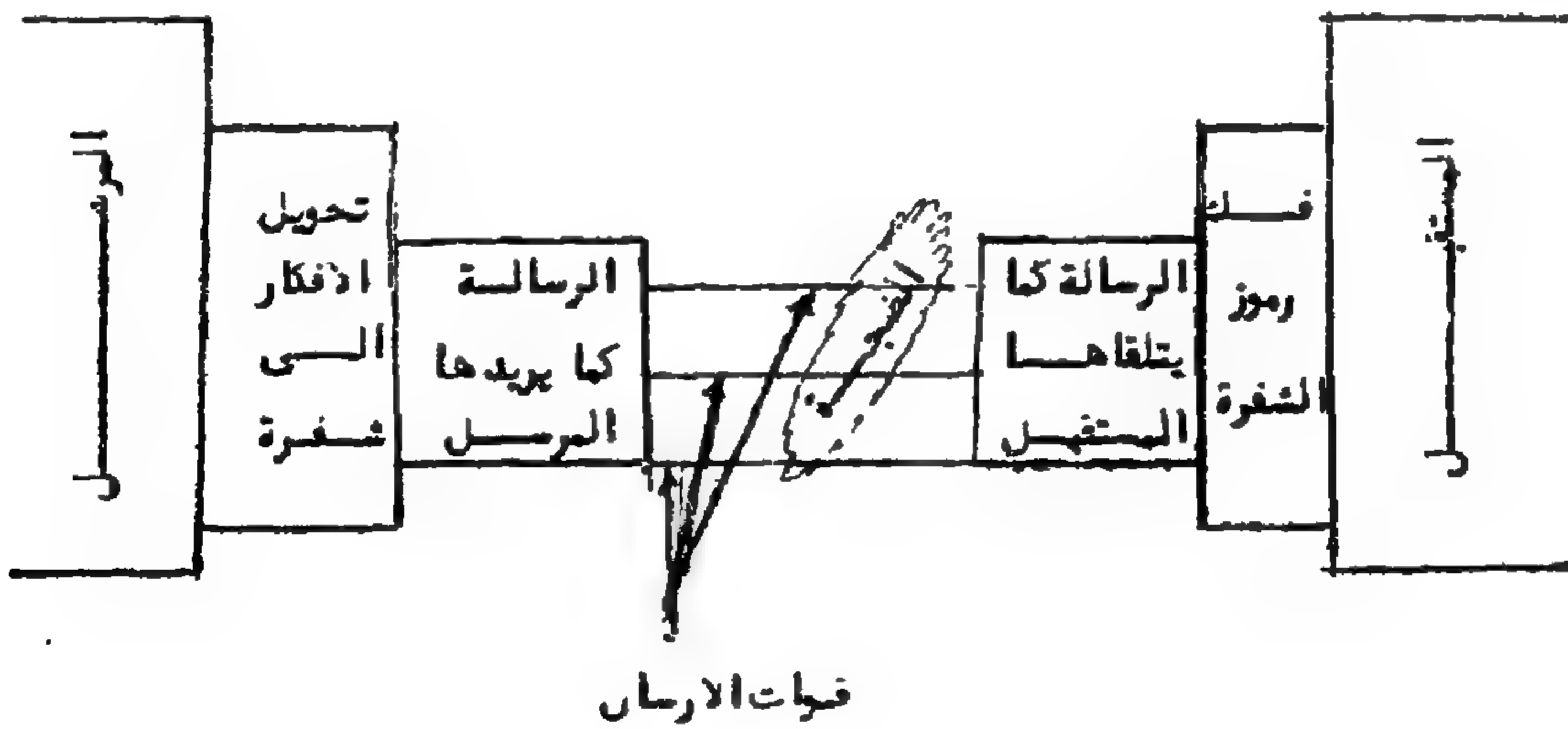
ولقد أستخدم المربون على تقسيم المهارات اللغوية الى أربعة هي السماع والفهم أولا ثم الكلام فالقراءة والكتابة واتفقوا على أن كلا من هذه المهارات نحتاج للفهم والتكرار والممارسة لتعلمها بكفاءة وأتقان - ويمكننا مرة أخرى هنا أن نقسم المهارات الى سماعية شفوية وخطية كتابية حسب الرسم التالي الذي يوضح الوسائل التعليمية اللازمة لتنمية كل من هذه المهارات .



ويبين هذا الرسم بعض الوسائل التعليمية والأجهزة التي تعين على تنمية كل من المهارات اللغوية كما يبين أيضا أن التعليم المبرمج والحاسبات الإلكترونية يمكن استخدامها معينات لتنمية إحدى هذه المهارات أو كلها مجتمعة حسب نوع البرنامج وحاجة المتعلمين .

نظرية الاتصال :

ترتبط نظرية الاتصال ارتباطا وثيقا بتعلم المهارات اللغوية . فتبادل الأفكار كما أسلفنا هو الغرض الرئيسى لاستعمال اللغات ولكن التجارب أثبتت أنه يصعب على المتحدث - بل يستحيل عليه فى بعض الأحيان - أن ينقل خبراته كاملة الى السامع لأسباب ترجع الى مايسمى فنيا بالضجّة أو الشوشرة التى تتدخل دائما فتشوه الرسالة وتتسبب فى سوء الفهم وضياع الأثر الذى يرمى اليه المتحدث وهذه الضجّة قد يكون مرجعها الى أصوات أخرى تغطى على الرسالة أو مشكلة نفسية يعانى منها المستقبل مثل تحيزه ضد المتحدث أو كرهه له أو عدم اهتمامه بموضوع الرسالة . وقد يكون السبب أن القناة التى ننقل عن طريقها الرسالة غير فعالة الأداء ولا بد من استعمال وسائل أخرى أو قنوات أخرى لا تؤثر فيها الضجّة بمثل ما تؤثر فى هذه القناة - وكلما تعددت قنوات الارسال - وبالتالى الارسال - أمكن القضاء على الضجّة أو تخفيف أثرها الى حد بعيد ويبين الرسم الثانى خطوات انتقال الرسالة من المرسل الى المستقبل .



ففى حجرة دراسة اللغات الاجنبية يكون المدرس هو المرسل عندما يشرح اندرس وهو يضع أفكاره فى رموز لغوية أو شفرة متفق عليها ويرسلها كما يريد عبر قنوات ارسال قد يكون منها السمعى (فى حالة المشافهة) أو مرئى فى حالة الأفلام أو الشرائح الثابتة أو المحسوس فى حالة المجسمات أو الحرائط البارزة - وأثناء انتقال الرسالة عبر القناة المختارة قد يصادفها ضجّة أو شوشرة تعطل قناة الارسال ونشوه الرسالة فتصل الى المستقبل على غير مايريد

المرسل - ويعمل المستقبل - وهو التلميذ في هذه الحالة - على فك رموز الرسالة حسب مدى علمه بالشفرة ومعاني رموزها - حتى يتوصل الى المعاني والأفكار التي يريد المرسل أن يتبادلها معه - وقد تكون القناة التي توصل الرسالة الموجات الهوائية في حالة الحديث أو الموجات الضوئية في حالة المرئيات أو أعصاب اللمس والحس في حالة المجسمات وكلما تعددت القنوات كلما قلت الضجة وأمكن التغلب عليها . وينادي خبراء الاتصال بضرورة تعدد القنوات لاستعمال الوسائل السمعية والبصرية واللمسية كلما أمكن ذلك حتى تصل الرسالة اللغوية في حالة سليمة الى المستقبل أى تصل من مدرس اللغات الى المتعلم عن طريق أكثر من حاسة : السمع والبصر واللمس ويؤكد هؤلاء الخبراء أيضا أنه كلما ارتفع صوت الرسالة وزاد تكرارها ازداد احتمال وصولها الى المستقبل في حالة سليمة . وهكذا تؤكد نظرية الاتصال مرة أخرى أهمية استخدام أكثر من حاسة في تلقي رسالة لغوية وتؤكد ضرورة استخدام الوسائل التعليمية للعمل على توضيح المفاهيم بين المدرس والطالب .

الأسس النفسية والتربوية :

بالرغم من تشعب نظريات علم النفس والتربية فقد أجمع المتخصصون على ضرورة استخدام الوسائل التعليمية لأنها تساهم مساهمة فعالة في عملية التعلم وتشجع على التعلم الذاتي - وتعتبر الأسس التربوية التالية محل إجماع رجال التربية وعلم النفس مهما اختلفت نظرياتهم .

أولا : يزداد أثر التعلم كلما كان المتعلم مساهما مساهمة فعالة فيما يجري في حجرة الدراسة . وقد صممت كل البرامج التي تعتمد على الوسائل التعليمية بحيث تتطلب من المتعلم مساهمة مستمرة في العملية التربوية .

ثانيا : ينبغي أن ينتقل أثر التعلم من حجرة الدراسة الى مواقف أخرى في الحياة اليومية للاستفادة بما تعلم الفرد منها . وقد عملت كل الوسائل التعليمية من سينما وأفلام ثابتة وصور على تقريب المسافة بين حجرة الدراسة والعالم الخارجي ووضع نماذج من واقع الحياة بين يدي التلميذ حتى يكون في بيئة قريبة جدا مما سوف يقابله التلميذ في العالم الخارجي .

ثالثا : لكي يكون أثر التعلم باقيا لابد من التفاعل بين المعلم والمتعلم بحيث يتبادلان الخبرات ويهيئ المعلم الفرصة للتلميذ لكي يستخدم أقصى طاقاته ومملكاته . وقد هيأ التعليم المبرمج - أو الذاتي - الى جانب الوسائل التعليمية الأخرى من تسجيلات صوتية وبرامج لغوية سمعية بصرية وشرائح وصور ثابتة الغرض لكي يبذل المتعلم أقصى جهده في جو تنافس يحفزه على التقدم بقدر ما تسمح مملكاته ومواهبه .

رابعاً : أثبتت التجارب العلمية أن أثر الاتصال عن طريق الكلام وحده محدود لا يبقى الا اذا عززناه بالتعلم عن طريق استخدام أكبر عدد من الحواس كالسمع والبصر وهذا خير ما تقوم به الوسائل والأجهزة التعليمية . فاللغة وحدها قاصرة عن التعبير عن بعض المفاهيم المجردة كالغضب والحب والحنان ووصف بعض الروائع ومذاق بعض الأطعمة .

يتضح مما سبق النظريات اللغوية ونظرية الاتصال والأسس النفسية والتربوية تثبت أهمية استخدام الوسائل التعليمية في تعلم اللغات الأجنبية وأنه بالرغم من بعض المعوقات التي تحول دون استخدام هذه الوسائل فإن فائدتها للعملية التربوية تحتم علينا أن نبذل أقصى الجهد في سبيل تهيئة الفرصة لتلاميذنا لكي يبقى أثر التعلم وينتقل الى المزاولة الفعلية في الحياة اليومية وفيما يلي بعض الوسائل التعليمية في مجال اللغات الأجنبية ومجالات استخدامها في تعلم المهارات اللغوية خاصة ما يمكن استعماله منها في مدارسنا الثانوية .

وسائل تعلم الاستماع : يفهم :

تعتبر هذه المهارة من أهم مقومات تعلم اللغات وتنحصر مكوناتها في التعرف على الأصوات اللغوية في اللغة الأجنبية والتفرقة بينها وحل هذه الرموز ليتوصل الطالب الى المعنى الذي يهدف اليه المتحدث . وأهم الوسائل والأجهزة التي تعين على تعلم هذه المهارة كل أجهزة الاستماع كجهاز الاسطوانات (الحاكي) وجهاز تسجيل الأشرطة المفتوحة والمعلبة Sassette والراديو . وتكاد لا تخلو مدرسة ثانوية واحدة من بعض هذه الأجهزة لفائدتها الواضحة في تدريب الطالب على الاستماع لنماذج حية لاستخدام اللغة الأجنبية بطريقة وظيفية . ومن فوائد أجهزة الاستماع :

أولاً : أنها تتيح الفرصة للمتعلم لسماع اللغة الأجنبية كما ينطقها أهلها - كما أنها تعرض عليه أصواتاً أخرى غير صوت مدرسه الذي اعتاد عليه - وهي بذلك تقرب المسافة بين حجرة الدراسة والحياة التي يستمتع فيها الطالب الى أصوات كبار السن والأطفال واللهجات المختلفة التي يستخدمها من يأتون من مناطق جغرافية متباينة .

ثانياً : ان هذه التسجيلات يمكن إعادة سماعها مرارا دون أن يتعرض أدائها - ولو طلب المتعلم من المدرس أن يكرر ما قاله فلا بد أنه سيغير قليلاً فيما قاله فيؤكد بعض المقاطع والتكلمات التي لم يؤكد لها في أول الأمر - بينما يستطيع الجهاز أن يعيد تكرار ما هو مسجل عليه دون أي اختلاف بين المرات الأولى وما يليها . كذلك يعيد الجهاز ما هو مسجل عليه دون أن يبدو عليه السمع والارهاق أو الامتعاض كما يحدث للمدرس عندما يضطر الى إعادة ما قاله .

ثالثا : ان بعض هذه التسجيلات قد قام بعملها محترفون فى فن الالقاء والتعبير كما قامت المؤسسات التى أنتجتها بإضافة بعض المؤثرات الصوتية التى تساعد على الواقعية والأصالة مما يعين الطالب على فهم الرسالة اللغوية التى تحتويها .

رابعا : ان أغلب الأجهزة التى تديع التسجيلات الصوتية قوية الاحتمال سهلة الصيانة والنقل كما أن المدرس يستطيع أن يضيف الى أشرطة التسجيل ما يريد من شرح أو مقدمات أو تلخيص يعين الطالب على الاستفادة منها .

هذا وقد قامت وزارة التربية والتعليم بعمل تسجيلات صوتية للاذاعة المدرسية ، يستمع اليها بعض التلاميذ أثناء اذاعتها ويستطيع مدرس اللغات الأجنبية أن يطلب أشرطة مسجلة لها من أقسام الوسائل التعليمية حتى يمكن استعمالها فى غير أوقات الاذاعة التى لا تتفق دائما مع مواعيد دروس اللغات الأجنبية . ومع أن هذه التسجيلات تنقصها تعبيرات الوجه والاشارات التى يستعملها المدرس عند نطق هذه العبارات فى حجرة الدراسة الا أن حبكتها انغنية والمؤثرات الصوتية المعبرة التى سجلت بها تعوض هذا النقص .

وسائل تعلم النطق والكلام :

يتعلم الطالب مهارة النطق والكلام باللغة الأجنبية عندما يجيب على أسئلة أو يقرأ بصوت مسموع أو يشترك فى المناقشة فى حجرة الدراسة . تبدأ أول مرحلة بمحاكاة الطالب لما يسمعه من المدرس حتى يصل الى أوج هذه المهارة عندما يستطيع أن يعبر مشافهة عن أفكاره وآرائه . وأهم الوسائل والأجهزة التى تفيد الطالب على تعلم هذه المهارة هى اللوحات الوبرية والصور العادية والشفافة والأفلام الثابتة ومعامل اللغات ولما كانت معامل اللغات باهظة التكاليف سريعة التلف صعبة الصيانة فسوف نقتصر هنا على الوسائل الأخرى التى تعتمد أساسا على المرئيات والتى تتوفر فى كل أقسام الوسائل التعليمية .

أولا : تصلح اللوحات الوبرية أو المغنطة لتدريب الطالب على النطق والكلام لأنها تعرض منظرا يساعد الطالب على تصور ما يتحدث عنه وتشجعه على شرح ما يرى - كما أن المدرس يستطيع أن يغير أماكن الأشياء المعروضة - كأن ينقل سيارة مثلا من شارع الى شارع أو أحد المشاة من طوار الى آخر - حسب تطور القصة التى يعبر عنها الطالب . كما يستطيع الأخير أن يعيد الأشياء الى أماكنها الأصلية معبرا فى نفس الوقت عن التغير الذى أحدثه فى الأشكال على اللوحة الوبرية أو المغنطة .

ثانيا : تستخدم الافلام الثابتة فى عرض منظم لسلسلة من الاطارات أو

الصور تعين الطالب على التعبير عن التتابع الزمني للقصة التي يتحدث عنها أو الموضوع الذي يدرسه كما يمكن استخدام هذه الصور كمثيرات لبعض العبارات والجمل في اللغة الأجنبية التي سبق للطالب دراستها .

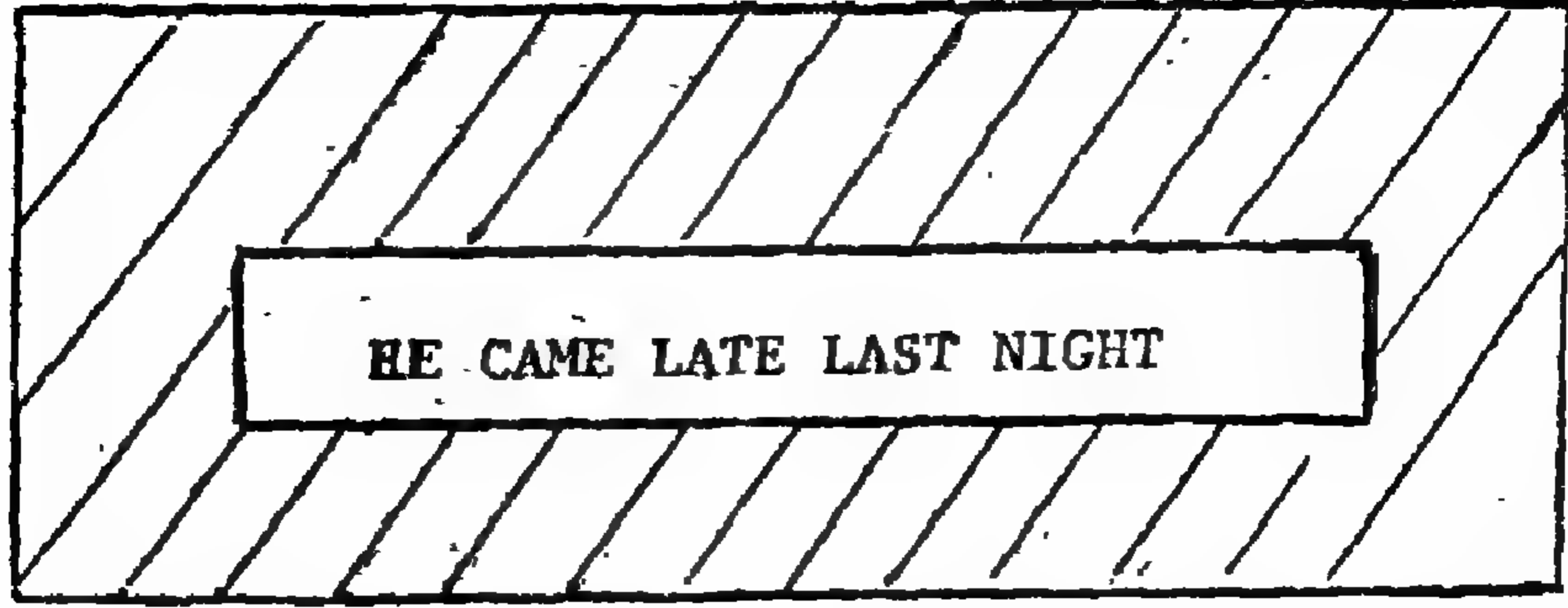
ثالثا : لا تكاد تخلو مدرسة من لوحات للعرض أو سبورات قديمة يمكن استخدامها لعرض موضوع لغوي متكامل عن الفصول الأربعة مثلا أو أصناف الطعام أو أجزاء الجسم . ويستحسن اشتراك الطلبة في جمع الصور التي تصلح للموضوع الرئيسي للوحة العرض ثم تكوين لجنة من أعضاء الفصل لفحص هذه الصور والتنسيق بينها ثم تستعمل لوحة العرض لتدريب الطلبة على النطق والكلام للتعبير عما يحتويه موضوع اللوحة .

ويستطيع المدرس أن يشجع طلبته على تكوين مجموعات من الصور والأشياء التي لها علاقة بمنهج اللغة الأجنبية والاحتفاظ بهذه الملفات للاستعانة بها كلما سنحت الفرصة لذلك .

وسائل تعلم القراءة :

القراءة هي ترجمة للرموز اللغوية المكتوبة الى معان وأفكار - وهي عملية ذات شقين فالكاتب يثير في ذهن القارئ أفكارا كما أن القارئ يترجم هذه الأفكار في إطار معلوماته وخبراته السابقة . ويمارس الطالب مهارة القراءة - جهرية كانت أم صامتة - عندما يراجع دروسه أو يبحث معلومات في المجلات أو الكتب أو يعيد النظر فيما كتبه لتصحيح بعض أخطاء فيه - وتنبع أهمية مهارة القراءة من أن أثرها يمتد بعد انتهاء سنوات الدراسة طالما تابع الطالب استعمال اللغة الأجنبية . وهناك وسائل مرئية كثيرة يستطيع المدرس بمساعدة التلاميذ تنفيذها منها بطاقات الأسئلة والاجابة والصور الكاريكاتورية والاعلانات الحائطية كما قدمت التكنولوجيا الحديثة بعض الوسائل لتعلم القراءة واتقانها نجملها فيما يلي :

أولا : أجهزة لتدريب عضلات العين على الحركة في اتجاه كتابة اللغة الأجنبية حتى لا تكرر قراءة نفس الكلمات أو تعيد قراءة السطر . وهذه الأجهزة لها فائدة كبيرة في تعلم متحدثي اللغة العربية قراءة اللغات الأجنبية لان العربية تكتب من اليمين الى اليسار بينما أغلب اللغات الأجنبية التي يستعملها طلابنا تكتب في الاتجاه المضاد . ومن هذه الأجهزة جهاز سرعة القراءة الذي يحتوي على حاجز يبين سطرا واحدا من الكتابة لثوان محسوبة ثم ينتقل الى السطر الذي يليه بالسرعة التي يريدها المدرس ويستطيع المدرس أن يستخدم قطعة من الورق المقوى فيها نافذة تكشف سطرا واحدا من الكتابة (شكل ٣) ويطلب من طلابه أن يحركوها الى أسفل كلما نقر على المكتب مثلا . وتؤدي هذه الورقة نفس وظيفة الجهاز السابق .



(شكل ٣)

ثانيا : جهاز آخر لسرعة القراءة وهو يشبه جهاز عرض الافلام الثابتة في مقدمة عدسته جهاز آخر يحجب الضوء لمدة ثوان حسب ما يريد المدرس . وعند عرض بضعة سطور على الشاشة يحاول الطالب أن يقرأها بأسرع ما يمكن قبل أن يحجب عنها الضوء جهاز التوقيت يعرض سطورا أخرى . ويمكن للمدرس أن يستعمل بدلا لهذا الجهاز يؤدي نفس الغرض اذا عرض على طلابه بطاقات عليها كتابة بينط كبير لعدد من الثواني المناسبة ثم يحجبها عنهم ويعرض بطاقة أخرى وهكذا ويحاول أن يشجع طلابه على سرعة القراءة بتقصير مدة العرض بعد كل بطاقة .

ثالثا : جهاز عرض الصور المعتمدة أو العادية . ويستخدمه المدرس في عرض مادة القراءة التي لا تتوافر منها نسخ كافية كالمجلات الاجنبية وتذاكر السينما وطوابع البريد والاعلانات والشيكات المصرفية وأوراق النقد والاعمال الفنية كاللوحات والرسوم . ويفيد الجهاز في تكبير حجم المعروضات بدرجة تمكن كل طلبة الفصل من رؤيتها بوضوح كما يتيح الفرصة للمدرس لعرض مخطوطات أصلية بدلا من صور تقريبية لها . وقد نادى بعض خبراء القراءة بالتقليل من استعمال كل هذه الأجهزة الا في المراحل الاولى على أن يركز المدرس بعد ذلك اهتمامه على اختيار مادة يهتم الطالب بمحتواها وأفكارها فيدفعه هذا الاهتمام الى القراءة السريعة حتى يلم بما فيها من معلومات تتفق مع رغباته وحاجاته كما نادى بعض المربين بأن يعمل القارئ على تغيير سرعة قراءته حسب نوع المادة التي يقرأها والغرض من قراءتها .

وسائل تعلم الكتابة :

تعتبر الكتابة اختراعا حديثا نسبيا - ولا بد أن هناك لغات عدة قد ولدت وانتشرت ثم اندثرت دون أن نعلم عنها شيئا لانها لم تترك أثرا مكتوبا يدلنا عليها . والكتابة مهارة ايجابية حيث يعمل الكاتب على انتقاء كلماته وحذف ما لا يرضى عنه منها عند مراجعتها وتتكون هذه المهارة من قدرات عضلية وذهنية تمكن الكاتب من رسم الحروف والكلمات ووضع أفكاره في الصيغة

التي تناسب تعبيره عنها وتقتضى معرفة بقواعد اللغة والهجاء وطريقة كتابة الحروف بحيث يسهل قراءتها - ومن الوسائل الحديثة للتدريب على الكتابة :

أولا : الشرائط الصوتية المسجلة التي يستمع اليها الطالب ثم يكتب ما تمليه عليه . والصوت المسجل أكثر فاعلية من صوت المدرس لان الطالب يستطيع أن يتحكم فى درجة ارتفاعه كما يعيد سماع ما يريد أكثر من مرة حتى يتقن كتابة ما يطلب منه .

ثانيا : الكلمات المتقاطعة قد ظهرت حديثا فى أبواب التسلية فى بعض المجلات العربية والبرامج التلفزيونية ويستطيع مدرس اللغة الأجنبية أن يصمم تمرينا على الكلمات المتقاطعة يعين الطالب على معرفة معان الكلمات وطريقه هجائها . ويساعد عدد المربعات الحالية وتقاطع المحور الأفقى والرأسى على تذكر انطال للهجاء السليم للكلمات المطلوبة . ويمكن الاستعانة أيضا ببعض الصور والرسومات التي تمثل الكلمة حتى يتأكد الطالب من سلامة اختياره للفظ المطلوب .

ثالثا : تعمل الأفلام السينمائية وبرامج الاذاعة والتلفزيون على تزويد الطالب بالأفكار والمعلومات التي تلزمه فى كتابة موضوعات الانشاء والمحادثة . ويمكن الاستفادة من البرامج الأجنبية بالاستماع الى نشرات الأخبار والتلفزيون التعليمي والاذاعة المدرسية - كما يستطيع الطالب أن يتابع الحديث باللغة الأجنبية فى الحلقات التلفزيونية لو وضع قطعة من الورق المقوى تحجب اللب السفلى لشاشة التلفزيون وتحجب معها الترجمة العربية التي تجتذب عين المشاهد وتصرفه عن متابعة الحديث باللغة الأجنبية .

ويستطيع المدرس أن يشجع طلابه على الكتابة عن طريق بعض الوسائل التي لا تحتاج لأجهزة كمجلة الحائط . والقاموس المصور حيث يعمل الطلبة على تعريف كل كلمة جديدة تقابلهم وترتيبها أبجديا وقطع الصور التي تناسبها من المجلات والجرائد . ويزداد أثر هذه الوسائل اذا بذل المدرس بعض الجهد فى جعلها مشوقة طبيعية فلا تحتوى مجلة الحائط مثلا على أحسن موضوع انشاء كتبه الطلبة ولكن ينبغى أن تنشر أنباء ما يحدث فى المدرسة أو المجتمع الخارجى بطريقة تجذب القارئ وتزود بالصور والرسوم الكاريكاتورية التي تضيف حيوية على المقالة المكتوبة .

الحاسبات الالكترونية :

تساهم الحاسبات الالكترونية فى البلاد المتقدمة فى نشر تعلم اللغات ومواد الدراسة الأخرى ويمكن الحصول على المادة المطلوبة بإدارة قرص تليفون أو الضغط على زر مرقوم فتصل المعلومات مسموعة أو مكتوبة أو مصورة على جهاز

يشبه شاشة التلفزيون العادى وقد أمكن تصميم حاسب الكترونى (أو عقل الكترونى) فى جامعة الينوى بأمريكا يستطيع أن يجيب على أسئلة ألف طالب فى وقت واحد . ولو كانت الاجابة غير واضحة للطالب فعليه أن يضغط على زر يسمى (النجدة) فتأتى اليه الاجابة مبسطة ولو وجد أنها مازالت فوق مستواه ضغط على زر آخر يسمى (النجدة ! النجدة !) فتظهر اجابة أكثر سهولة ويسرا ، واذا لم يفهمها الطالب هى الأخرى ضغط على زر ثالث فيعطيه الحاسب الالىكترونى كل الشرح اللازم لاجابة السؤال بتبسيط أكثر .

وفى ميدان تعلم اللغات الاجنبية تم اختراع حاسب الكترونى به برنامج لترجمة من لغة لأخرى فيقرأ الطالب الجملة باللغة الاجنبية ويكتب ترجمتها على آلة كاتبة متصلة بالحاسب الالىكترونى الذى يعيد عرض ما كتبه الطالب صحيحا أما الكلمات التى أخطأ فيها فيظهر مكانها خاليا - ويعيد الطالب اجابته على الآلة الكاتبة حتى اذا ظهرت على الشاشة كاملة اقتنع بأنه لم يرتكب أى خطأ فى ذلك وانتقل الى السؤال الذى يليه ، ومن فوائد الحاسبات الالىكترونية قدرتها على الرد على أسئلة عدد كبير جدا من التلاميذ فى وقت واحد فى سرعة فائقة كما أنها تقوم برصد عدد الأخطاء التى يرتكبها كل طالب وارشاده للاجابة الصحيحة . وتستطيع الحاسبات الالىكترونية الموجودة فعلا فى بعض جامعتنا - مثل جامعة القاهرة والجامعة الامريكية - أن تقدم معلومات شبيهة بما سبق شرحه اذا ما صممت برامجها لهذا الغرض .

التعليم المبرمج (الذاتى) :

شرح العالم الامريكى سكينر (B. F. SKINNER) التعليم المبرمج فى مقال له نشر سنة ١٩٥٤ وهو يهدف الى اتاحة الفرصة للطالب أن يعلم نفسه بنفسه عن طريق قراءة الشرح وحل الأسئلة عن المادة العلمية . وقد قسمت المادة الى أجزاء صغيرة متتابعة تليها أسئلة كما صمم البرنامج بحيث يعطى الطالب الحل الصحيح بعد كل اجابة تعزيزا للمحاولة الناجحة وتشجيعا له على الاستمرار وتختلف سرعة الطالب واختلاف قدراته وكفاءته فالنابه من الطلبة يستطيع أن ينتهى من مجموعة خطوات فى مدة وجيزة والطالب المتخلف قد يستغرق وقتا أطول حسب قدراته - وهكذا يراعى هذا التعلم الفروق الفردية بين الطلبة ويشجع الطالب على أن يقوم بدور فعال فى العملية التربوية . وقد يستعمل البرنامج فى آلة تعليمية خاصة به أو يطبع فى كتاب بطريقة تجعل الطالب يرى الحل الصحيح بعد أن يحاول بمفرده التوصل اليه . وقد قام الاستاذ الدكتور مصطفى بدران والدكتور فتحى الديب باجراء تجربة للتعليم المبرمج فى تدريس العلوم لاقت نجاحا واضحا .

وفى ميدان اللغات الاجنبية صدرت كتب عدة على نظام التعليم المبرمج

بالانجليزية والفرنسية والالمانية . ويستطيع مدرس اللغات أن يستعمل بعض هذه الكتب لمعاونة بعض الطلبة على فهم ما فاتهم أو متابعة ما يقوم المدرس بنشره في حجرة الدراسة .

لقد تناولت في هذا المقال بعض أسس استعمال الوسائل التعليمية وأمثلة لاستخدام بعضها في حدود إمكانات مدارسنا الحالية وعند التخطيط للمستقبل انقرب وقد آن الأوان للتفكير في طرق أخرى للتعليم غير الحفظ عن ظهر قلب والشرح اللفظي والتلخيص خاصة في تدريس اللغات الأجنبية التي تحتاج مهاراتها إلى تكرار وتدريب دائم داخل حجرة الدراسة وخارجها .

المراجع

- ١ - ماريو باي لغات البشر : أصلها طبيعتها تطورها ترجمة د. صلاح العربي مؤسسة فرانكلين والجامعة الأمريكية سنة ١٩٧١ .
- ٢ - دكتور مصطفى بدران والدكتور حسين الطوبجي وسائل الاتصال التعليمية مكتبة الانجلو المصرية الطبعة الأولى سنة ١٩٦٥ .
- ٣ - دكتورة نعيمة محمد عيد اللغات الأجنبية دورها الثقافي في المجتمع الجديد دار النهضة العربية سنة ١٩٦٥ .
- 4) Wilga Rivers, *Teaching Foreign Language Skills*, Chicago, University of Chicago Press, 1970.
- 5) Brown, Lewis and Harclerod, *A-V Instruction, Materials and Methods*, New York, McGraw Hill Co., 1964.
- 6) Kenneth Chastain, *The Development of Modern Language Skills*, Philadelphia, P. The Center For Curriculum Development, 1971.

التربية الفنية المعاصرة ونظرية الاتصال

للدكتور لطفى محمد زكى

أستاذ التربية بالمعهد العالى للتربية الفنية

نهدف من هذه الدراسة الى ايضاح الغاية من التربية الفنية كما تقدمها الوسائل المعاصرة (المدرسة ، المتحف ، السينما ، التلفزيون ، الخ ..) ايضاحا يعتمد على نظرية الاتصال Communication ، وعلى تحليل مقوماتها .
وعلوم أن لنظرية الاتصال نماذج فكرية كثيرة .. ولكننا نود فى هذا المجال المحدود أن نفسر معنى الاتصال بالتالى :

معنى الاتصال :

الاتصال هو العملية التى يؤثر بها فرديا فى الآخرين فيغير سلوكهم الى اتجاه ما ، وهى تتضمن كل التفاعلات التى تحدث من بدء ارسال رسائته اليهم (عن طريق الكلمة أو الصورة مثلا وهى كلها رموز) وتلقى الآخرين لهذه الرموز ، وتفهمهم لمحتوى الرسالة ، ومشاركتهم له فى أفكاره أو رفضها .
وبمعنى آخر عملية اتصال بين الأفراد فى المجتمع هى فن نقل الأفكار والمعلومات والاتجاهات من شخص الى آخر .

ونحن نرى أن من الممكن عن طريق نظرية الاتصال تفسير أهداف التربية الفنية ووسائلها المعاصرة .

أهداف التربية الفنية ووسائلها المعاصرة

الأهداف :

فى استخدام نظرية الاتصال كإطار نوضح عن طريقه أهداف وسائل التربية الفنية المعاصرة ونضع عدة فروض نستطيع على أساسها القيام بالتحليل على مختلف المستويات .
الفرض الأول والثانى من هذه الفروض هما تعريف التربية الفنية وطبيعتها :

- ١ - الفن وسيلة لكسب المعانى الدافقة المحركة الموجودة فى الأشياء المادية، أو كما وصفها جون ديوى هو : « إخصاب المواد الحسية بقيم تخيلية » .
- ٢ - التربية الفنية هى تلك المحاولات المنظمة لزيادة مقدار خبرات الفرد البصرية الجمالية ورفع مستواها الفلسفى .
- ٣ - من الممكن بحث كل من الفن والتربية الفنية بحثا علميا .

الوسائل :

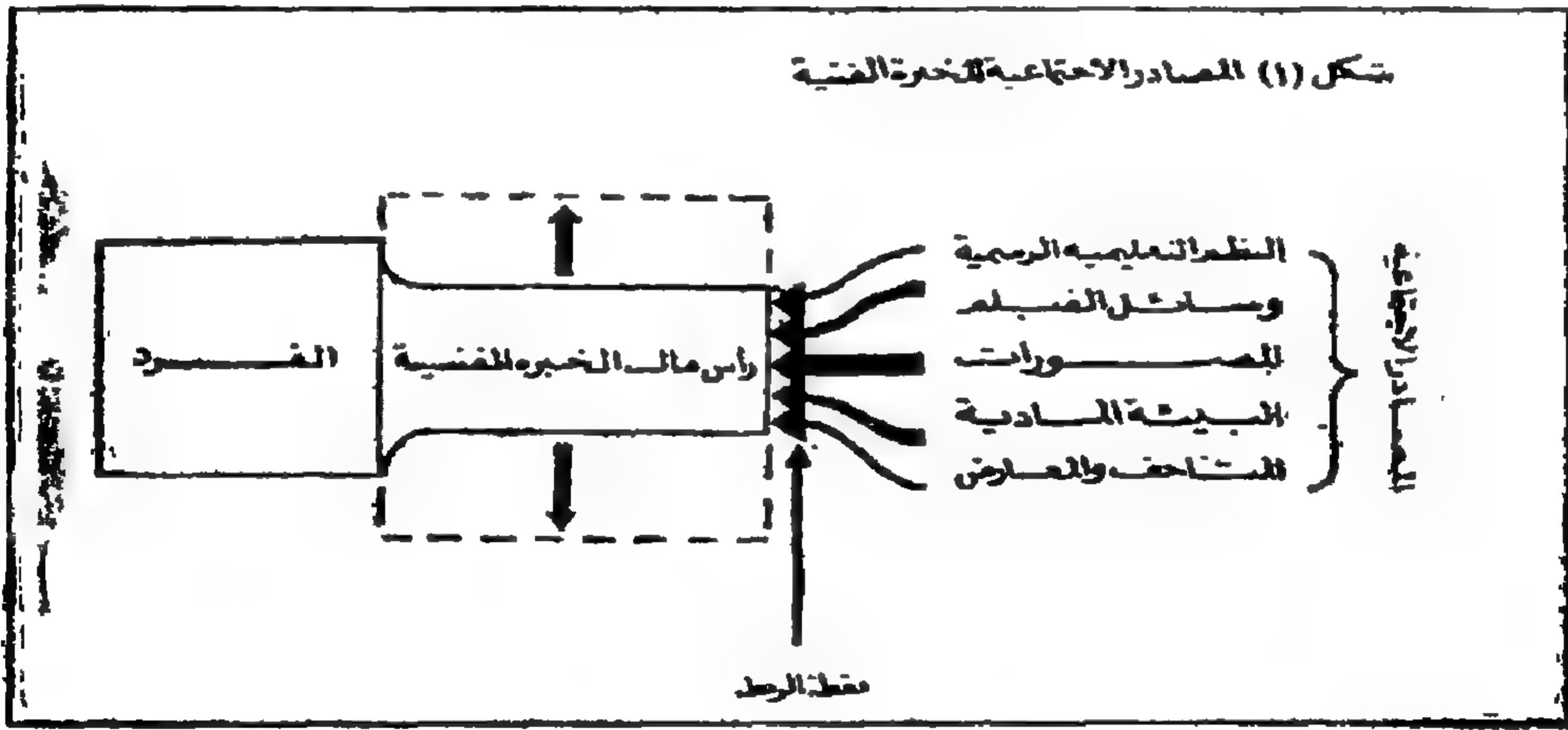
أما فكرة الوسائل فيمكن تفسيرها أيضا على عدة مستويات :

- ١ - **الوسائل الاجتماعية :** وهي المراكز أو المؤسسات التعليمية التي يتعرض فيها الفرد للخبرة الفنية .
- ٢ - **الوسائل الفردية :** وهي العمليات التي يدرك ويستجيب الى الخبرات البصرية الجمالية .
- ٣ - **الوسائل التربوية :** وهي طرق تنظيم تلك المجموعة من العلاقات والأوضاع التربوية . وينبغي أن نستخلص من اختبار وسائل تلك المحتويات معان جديدة ، وفهم واضح للمعاني القديمة .

الوسائل الاجتماعية

ويمكننا - اليوم - اعتبار المصادر الخمسة التالية هي الوسائل الأساسية للخبرة الفنية :

- ١ - نظم التعليم الرسمية .
- ٢ - وسائل الفلم . . . وتتضمن التصوير الفوتوغرافي ، والسينما والتليفزيون .



- ٣ - المصورات ، والتصميم الصناعي .
- ٤ - البيئة المادية : وتتضمن العمارة والأثاث ، وتخطيط المدن .
- د - المتاحف والمعارض .

وتستخدم نظرية الاتصال كأداة تحليلية ، ويوضح شكل (١) المصادر الاجتماعية للخبرة الفنية . فنحن نفهم الفن ، ويزداد فهمنا له كلما زادت المصادر التي يأتي منها . وكلما زادت نظرة الفرد واتسع ميدان خبرته في الفن ، زادت خبرة رأس ماله الفنية .

المعاصرة شكل (١) والأهداف التي يمكن تطويرها من تلك الوسائل ، نستطيع أن نخرج من هيكل هذا التوضيح بالنقاط الآتية :

١ - أن الاستجابة الجمالية للأشكال الفنية يمكن أن تجرب وتختبر بواسطة الفرد في تنوع واسع في الأوضاع والصلات الاجتماعية .

٢ - أن بعض المصادر الاجتماعية تزود الفن بفائدة أكبر من المصادر الأخرى ، في كل من المحتويات ، وفي الصلات أو العلاقات . ونجد أن البعض قوى في العامل الأول ، والبعض الآخر قوى في العامل الثاني .

٣ - أن تقدير هذه العوامل يمكن أن يستخدم في تحديد نقاط انشغال الفرد في الخبرة الفنية .

٤ - وعلى ذلك ، فإن أحد أهداف التربية الفنية المعاصرة ، ينبغي أن يكون هو التأكيد على تنوع الوسائل الاجتماعية كطريقة لاتساع الخبرات الفنية وانتشارها للمواطنين الصغار والكبار على السواء .

والسينما هي أحد الأمثلة على إمكان هذا التنوع وتأكيده . فالسينما بطبيعتها لها قوة وصلة عالية بين الجمهور في أشكالها المختلفة ، سواء كانت أفلاما في دور العرض ، أو أفلاما تعليمية في المدارس ، أو في أي مادة تليفزيونية . وأصبح الناس في بلادنا على اختلاف مستوياتهم الاقتصادية والثقافية مدركين قيمة الفلم . غير أن كثيرا من المشتغلين في ميدان الفنون التشكيلية والتربية الفنية ، عندما يتناولون المصطلحين : « فن » و « سينما » يعدون السينما فقط شكلا من الفنون التشكيلية ، وليست الفنون التشكيلية شكلا من السينما . والسبب في ذلك يرجع جزئيا إلى أن مستوى بعض الأفلام أو التليفزيون - إن لم يكن معظمها - غير ناجح ، أو فقير في صفاته الجمالية . ومع ذلك يظهر أن الفلم مادة مصورة نامية تعالج فيها عملية التصوير الفوتوغرافي ، ابتداء من وضع المشهد وتركيبه إلى الالتقاط بالكاميرا ، كوسيلة الفن التشكيلي تماما عندما يعالج المصور الرسام لوحته .

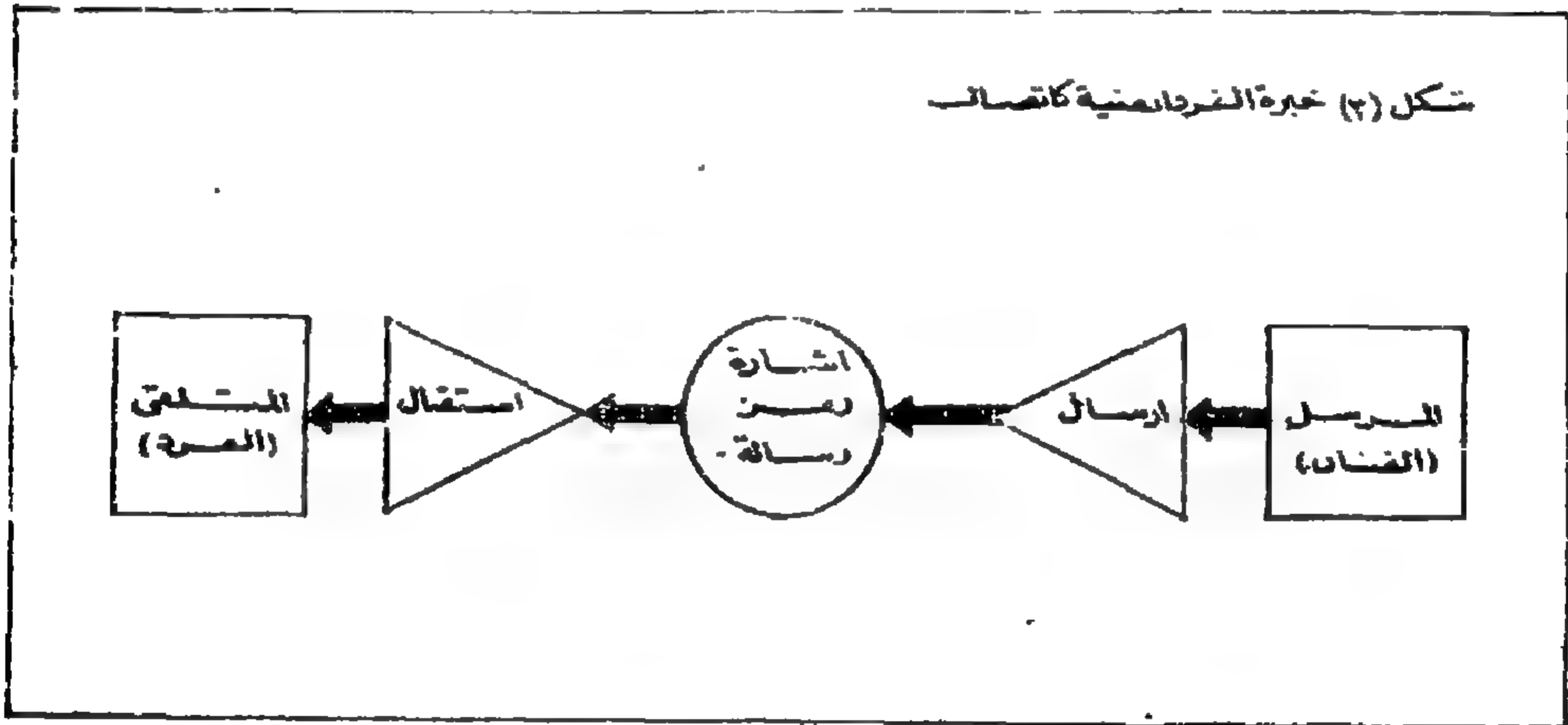
ووجود هذا المستوى من مادة الأفلام يعني أن محتوى الفن في هذه الوسائل الاجتماعية عالي المستوى ، أنه ينمو بشكل مطرد . وهذا النمو في المحتوى الفني يجب أن يجعل السينما أحد الفرص الكبيرة في انشغال الفرد في الخبرات الفنية .

وعندما يوجه معلم التربية الفنية أنظار تلاميذه إلى محتويات الفنون التشكيلية في وسائل الفلم - وهو أكثر من « المعرفة البصرية » المعروفة الآن والمطلوبة في بلادنا - فإنه بذلك يساعد تلاميذه ويعددهم أعدادا لاثقا .

الوسائل الفردية

وفي دائرة أخرى من الأهداف تنبثق الوسائل التي تقع في رسم توضيح
- تدفق خبرة الفرد الفنية لأحد نماذج الاتصال شكل (٣) .

وفي هذا النموذج تتدفق الوسائل الفعالة لخبرة الفرد الفنية من المصدر
(الفنان) الى المتلقي (الفرد) ، وتعتمد على العوامل التي تشمل فحوى الرسالة
(الانتاج الفني : التصوير ، والنحت ، والعمارة ، والفلم ، الخ . .) .
كما تعتمد على الاتصال اللغوي حين يضع المصدر رسالته في النظام التفليدي
للمرموز . وهذا النظام الرمزي للغة ينبغي أن يكون مألوفاً لتسلم الرسالة ،
حتى تأتى له ترجمته وفهمه . فاذا كتبنا مثلاً أو تحدثنا بلغة أجنبية ، فان
الذين لا يفهمون هذه اللغة لن يكون في استطاعتهم أن يستخلصوا احساس
برسالتنا .



وبالطريقة نفسها تعتمد شحنة الفن على رسالة الفنان وترجمة الفرد .
وبمعنى العائد ، فان ناتج الفن لنفس الفرد الذي بدوره يمكنه أن يعمل كمصدر
(أو فنان) ، تتحدد قدرته عن طريق وضع رسالته في نظام رمزي لكي تحيا
وتعيش .

أهداف من الوسائل الفردية :

تستخدم أشكال هذه الوسائل في اقتراح أهداف التربية الفنية ، فكلما
كانت معرفة الرموز (١) البصرية كبيرة تدفقت الخبرة الفنية في الداخل والخارج .
وعلى ذلك ينبغي أن يكون أهداف التربية الفنية في وقتنا الحاضر : ترقية المعرفة
العامة لأنظمة الرموز البصرية . . بمعنى ازدياد قدرة كل فرد لتخير الرؤية ،
لكي تصل اليه المعاني المحركة المتدفقة في أجسام النماذج الفنية .

(١) الزمز - هو مصطلح يبين علامة ، أو إشارة ، أو رسماً ، أو شكلاً ،
أو هيئة ، أو أسلوباً ، له معنى ودلالة ومرونة لجماعة من الناس .

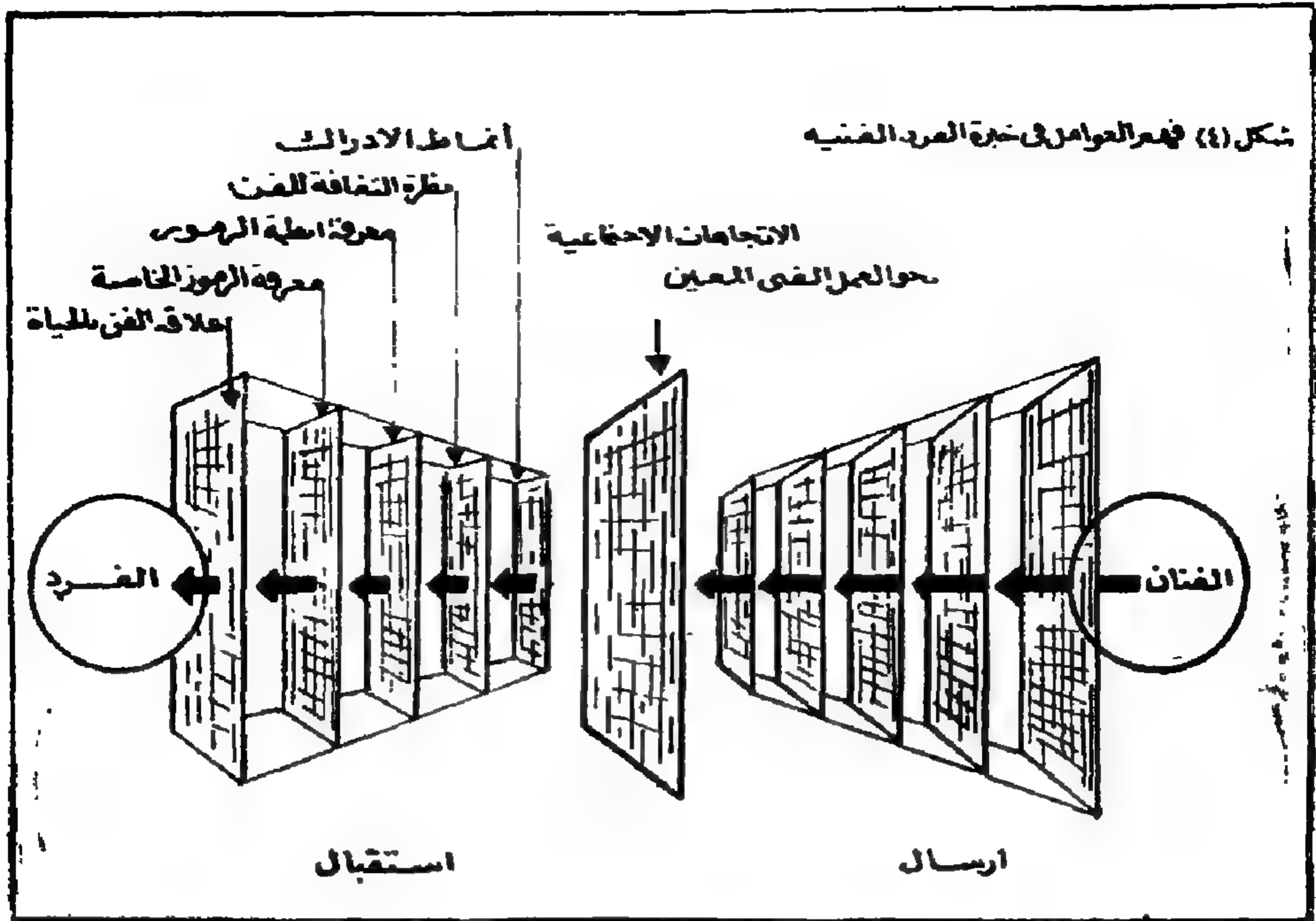
نأخذ مثالا واضحا لتخير الرؤية - ترجمة الرسالة وفهم فحواها - غرفة عمليات طائرة نفاثة حديثة بالنسبة للشخص العادى تبدو أدوات وآلات هذه الغرفة أشبه بالطلاسم ، يشعر الشخص تقريبا بأنه جاهل « لا يرى » الأجزاء المتنوعة ، لأنه لا يعرف المقاسات أو المداخل الضرورية لامكانية الاختيار . وإذا خطونا خطوة تحليلية أخرى ، نجد أن فقدان قدرة الشخص أن يتخير ما يرى ، يضع ستارا أو حاجبا على تلقى المعانى من هذه الأجزاء ، فمعظمنا لا يستطيع أن يتعرف على الاشارات الحظرة التى تعرض بصريا من هذه الآلات ، لأننا ببساطة لم نتلق معانيها بسبب عدم قدرتنا أن نتخير أو ننتقى ما نرى ، فلم نتلق الإشارة . وهناك سؤال خارج مشوق فى هذا المجال ، يختص بموضوع مسئولية الفنان . فإذا اعتمد تدفق الخبرة الفنية على عملية ارسال الفنان رسالته ، فإنها أيضا تعتمد على عملية ترجمة وفهم الرائى . أليس من مسئولية الفنان أن يرسل التصوير ، أو الحفر ، أو التصميم فى نظام الرموز البصرية ، وأن يكون مألوقا لمشاهديه ، فيصورونه أو يضعونه كما كان ؟

وللإجابة عن هذا السؤال نجد أنه من المفيد أن نستعير مفهوما آخر من نظرية الاتصال ، وهو قياس « الطاقة الكامنة - Negative Entropy » ، ويرجع هذا المصطلح الى الطاقة الكامنة غير المتاحة فى النظام الديناميكي للحرارة (قياس الطاقة الساكنة التى لا تتحول الى طاقة ميكانيكية) وقد استعار واضعو نظرية الاتصال هذا المصطلح للدلالة على مدى المعلومات لمصدر الرسائل . ولما كانت المعلومات تتجه الى تضيق معدل احتمال النتائج - وهنا نحفظ اتجاهها مضادا لجزافية - فقد قيل أن المعلومات تماثل الطاقة الكامنة . ونشاط الفنان يمكن أن يقال انه شبيه بذلك تماما ، فلكي تخلق وتبتكر أنظمة رمزية جديدة أن تحفظ اتجاهها مضادا للرمزية الجزافية ، وأن ترقى التنظيم البصرى . ومرة أخرى ، نفترض فى موثوقية النظر ، كضبط اكتشاف الفنانين لأنظمة الرسائل الجديدة ، هو فى الوقت نفسه ضبط وكبح حل الجزافية وإزالتها .

وهنا نضمن أن التشدد والاصرار على مسئولية الفنان - بمعنى ما شرحناه آنفا - تقود الى نتائج غير مقبولة ، كيف يمكن أن تتدفق الخبرة الفنية وتزداد وتزدهر تبعا للرسم السابق ؟ واضح أن القدرة على ترجمة وفهم المتلقى ، يجب أن تتسع لكى تشمل أنظمة الرموز البصرية الجديدة بأسرع ما يمكن ، بعد أن تكشف تلك الأنظمة .

المظاهر الخاصة للوسائل الفردية :

هناك تحليل ناجح آخر هو بحث ودراسة ارسال العوامل الخاصة فى خبرات المرء الفنية . فشكل (٤) محاولة لتوضيح هذه العوامل .



فاذا قرأنا من اليمين الى اليسار - فالرسالة المنتجة بواسطة الفنان ترى أولا خلال شاشة الاتجاهات الاجتماعية الحاضرة نحو الانتاج الفني المعين . . وإذا تحركنا الى اليسار فان خمس الشاسات لحبرة الفرد الفنية هي عوامل الفهم الخاصة بالفرد .

١ - **أنماط ادراك الفرد :** من الواضح حاليا أن أنماط الادراك تتنوع بين الأفراد ، مثل ما نرى من نلقى الفنان للتناسق والتكوين . وفي الواقع أنه لا ينبغي أن يبحث الادراك معزولا ، ولكن كعامل فعال في التفكير الكلي ، وهو قطاع مما افترضه دكتور جيلفورد في « النموذج النظرى للتكوين العقلي » كما عرضه كثير من المربين (١) .

٢ - **منظرة الثقافة والثقافة الفرعية للفن :** كل منا مضطر أن ينظر الى الفنون التشكيلية تبعا لاتجاهات الجماعة التي نشأ فيها . ويمكن أن نرى مثالا واضحا لهذه النقطة بأن تقارن بين اتجاه متوسط الكبار من الذكور

(١) د . لطفى محمد زكى ، **التربية الفنية ونظرية التفكير** ، دار المعارف ، ١٩٧٠ ، العدد الثانى ، من دراسات فى التربية الفنية .
د . فؤاد أبو حطب ، « تطبيقات التحليل العاى فى التربية » ، صحيفة التربية ، س ٢٤ ، ١٩٧١ ، ص ٣٤ - ٤٣ .
محى العجيزى ، « فى الطريق الى حقيقة التكوين العقلي » ، صحيفة التربية ، ص ٦٢ - ٦٨ .

في كل من دولتين كروسيا وفرنسا نحو الفن التشكيلي ، فبالنسبة لمحتوى الفنون التشكيلية نفسه قد يهتم المواطن الروسى باللوحة وموضوعها أكثر من اهتمامه بالناحية الفنية .. في حين أن المواطن الفرنسى على المستوى الاجتماعى نفسه ، قد يتقبل عملا ليس له موضوع معين ، تعبيرا مجردا كأسلوب فنى حر . فالثقافة هنا والثقافة المتفرعة لها دور بالغ تجاه الفنون .

٣ - **معرفة تنوع أنظمة الرموز :** ان الفهم الواسع أو الألفة بتنوع أنظمة الرموز مثل الموسيقى ، والرياضيات ، واللغة في أكثر من شكل واحد يجعل الانسان أكثر حساسية للجديد ، أو للأنظمة الأخرى من المعانى المستثمرة . وهذا - ولا شك - أحد المعتقدات الفكرية للتأكيد على التربية « التقدمية » أو « الفنون الحرة » . في حين أنه ليس واضحا ولا مثبتا بالتجربة أى الأمرين : المعرفة العامة تتجه الى الترقية الواعية والمعرفة الجديدة .. أو أن عامل تحقيق الثقافة أكثر دلالة ومعنى في هذه العملية ؟ ومن الملاحظ أن الأفراد الذين يستجيبون الى عدة أشكال من الفنون ، يبدون كأنهم يتقبلون مباشرة أشكالا أخرى من الفنون ، أكثر من أولئك الذين يقلون عنهم خبرة .

٤ - **معرفة أنظمة رموز العمل الفنى المعين :** يبدو أن كثيرا من نجاح ما نستقبله من رموز العمل الفنى يعتمد على ما وضعنا فى داخله من أنظمة رموز معينة . فهؤلاء الذين دربوا على المعانى التشكيلية المستثمرة فى معالجة الفنون الاسلامية ، أو على الأقل تعرضوا لها ، يمكن أن يستجيبوا الى الانتاج الاسلامى ، فى حين أن بعض طلاب الفن فى الوقت الحاضر قد يجدونه جامدا كقطع من الأثاث أو النماذج فحسب .

٥ - **علاقة الانتاج الفنى لعوامل اخياة الأخرى :** ان وحدة شاشة الاستقبال الأخيرة - كما هو مبين فى شكل (٤) - تبدو أنها انطريقة التى بها يرتبط العمل الفنى مع ظروف حياة المشاهد - اذا وجد هذا - فبالنسبة لزوجين حديثى الزواج يبحثان فى قلق عن شقة يسكنان فيها ، فان ظهور شقة حديثة فجأة بسعر مناسب جدا ، هذه المفاجأة قد تجعل المسكن يبدو غريبا فى نظرهما خلاف ما كانا يتوقعانه . وقد يحدث ذلك تماما لشخص قد تحمس أصداؤه لأسلوب معين من العمل الفنى ، والى اتقوى المحركة لهذا الأسلوب فينظر الشخص الى هذا الانهمام الاجتماعى ، بما نطلق عليه « عيونا جديدة » أو « رؤية جديدة » على هذا الطراز من العمل .

اهداف من تلك المظاهر الخاصة :

من بين الاهداف التى يمكن أن نستدل عليها من النموذج النظرى لذهن الانسان ، أنه يقترح أن التخطيط الصحيح لعدد من الشاشات لأعلى مستوى

التربية الفنية تشترك في الوقت الحاضر مع كثير من الميادين الدراسية ، اذ ينبغي أن يعاد تدريب صفوفها الدراسية نحو تأكيد المناهج الفردية ، وكما أن العلوم انسلوكية توسع معارفنا عن : كيف يفكر الانسان ؟ وكيف يتعلم ؟ فسوف يزيد ذلك من قدرتنا لكي نستطيع أن نخطط المناهج الفردية ، حينما يصبح التنوع مناسباً .

ومن المعروف أن التربية الفنية ، تستمد حيويتها من تعدد أنواع النشاط !لذى تيسره للمتعلم . فبرامج الغد ينبغي أن تكون متنوعة لكي توجه الفروق الفردية عند النشر . فهناك ثلاثة أنواع من النشاط الفني : (١) نشاط فنى فى الحصة (٢) نشاط فنى ذاتى أو حر (٣) نشاط فنى متكامل .

النشاط الفنى فى الحصة : يعطى بانتظام وبمرونة ، وقت محدد فى المنهاج الكلى . وهو فرصة للمعلم ليعرض أعمالاً ، ويشرح الحامات والأدوات التى تستثير لدى التلاميذ الدوافع وتحفزهم الى النجاح .

النشاط الفنى الذاتى أو الحر : يأخذ مكانه عندما يأتى التلاميذ من تلقاء أنفسهم الى حجرة التربية الفنية ، ويختارون الحامة التى تتفق مع ميولهم . ويعد هذا النشاط نافذة لكل تلميذ لكي يعبر عن أفكاره تبعا لمرحلة نموه وميله .

النشاط الفنى المتكامل : يساعد النشر على فهم علاقة الفن بالمواد الدراسية الأخرى ، مثل الدراسات الاجتماعية ، والموسيقى ، والعلوم ، فيعمل التلاميذ رسوما حائطية ، ورسوما ايضاحية ، ولوحات للاعلانات ، ومعارض للعلوم الخ ...

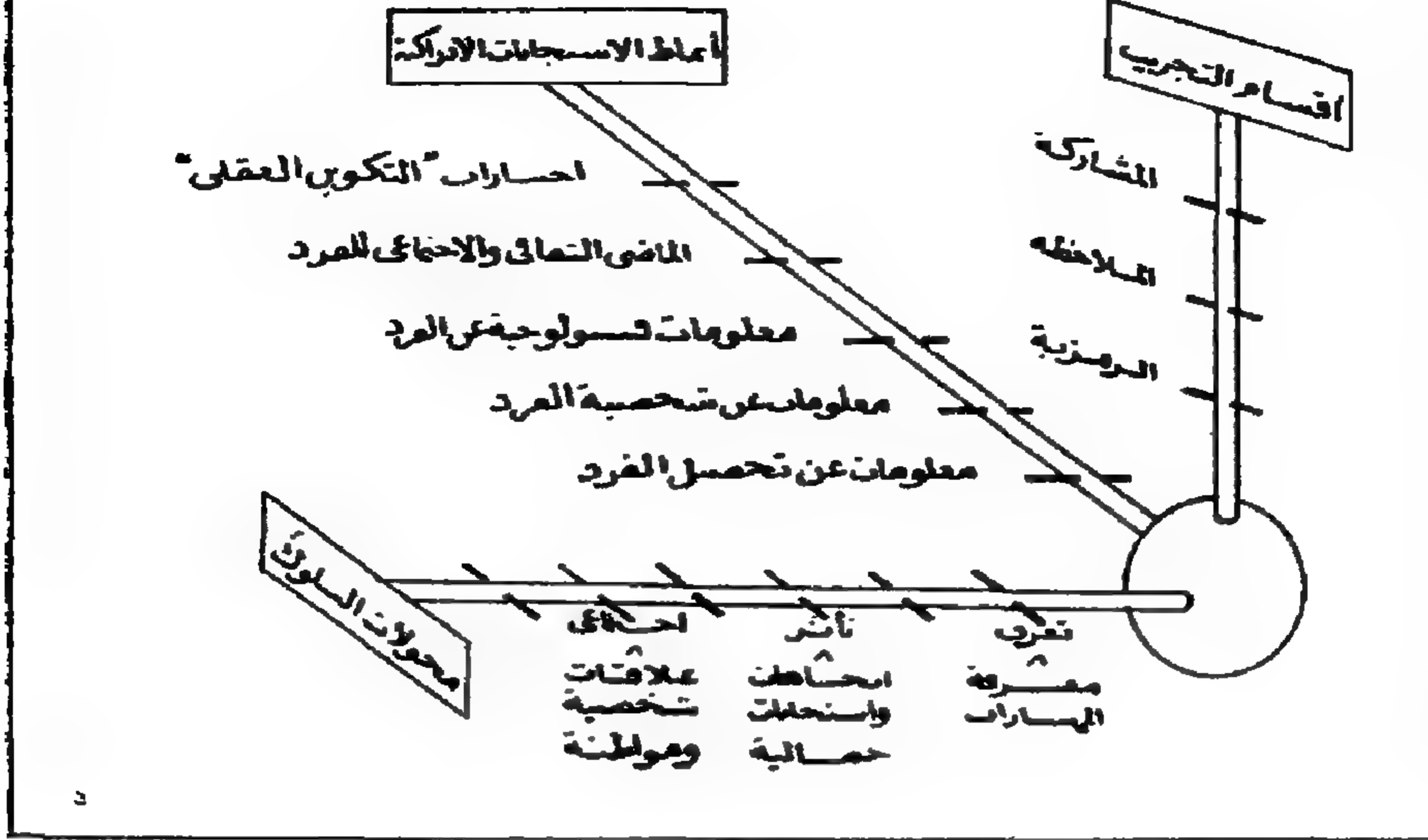
الوسائل التربوية

ولكى نتبع الاتجاه الذى اقترح عن طريق المراكز السابقة للأهداف ، فإن النموذج التالى يحاول أن يرسم اطاراً لكل العوامل المناسبة التى تتضمنها عملية الأحكام التربوية كالتدريس ، وهى تشمل عملية التعلم . وعلى ذلك ، نحتاج الى نموذج متعدد الأبعاد ، يحوى ثلاث مجموعات من العوامل الأساسية تتجه نحو غاية الكفاية التربوية - شكل (٥) .

وأكثر من ذلك ، يمكن أن يستخدم كأساس عام أو ميدان لنظرية تربوية ، نضم فيها العوامل الأساسية فى تناسق ديناميكى جديد .

وقد صمم النموذج أساساً لكي يستخدم كدليل لمعلم الفصل . فتمثل الأذرع الثلاثة على وجه التقريب : **من يعلم ؟ ماذا يعلم ؟ كيف يتم التعلم ؟** ومع ذلك ، فإن ما يعنيه النموذج فى الوقت الحاضر ، هو أن يخصص صفات كل من الأذرع الثلاثة التالية :

شكل (٥) نموذج متعدد الأبعاد لكفاءة التربية



فالذراع الأفقية ، تمثل تلك المناطق التي يرغب المجتمع أو المدرسة أن يغيرها في سلوك المتعلم . وهذا العامل بطبيعة الحال يشمل المناهج التقليدية ، ولكنه يصمم منهاجا للقيم الخلقية ، والتذوقية ، وقدرة التفكير في متطلبات تناسق السلوك . وهذا التبويب يبدو أن يشتمل على أقسام فرعية مثل : (١) تعرف ، ويشمل المعارف والمهارات (٢) تأثير ، ويشمل الاتجاهات ، والاستجابات الجمالية (٣) اجتماعي ، ويشمل العلاقات الشخصية والمواطنة .

وتمثل الذراع المائلة الطرز الخاصة للاستجابة الفريدة لادراك كل فرد متعلم . وهنا يمكن أن نلخص الأقسام الفرعية ، بمعنى الأهداف التي نعرضها كمعرفة متجمعة من استجابة الأنماط الإدراكية للفرد . وتشمل الأقسام الفرعية ما يلي : (١) اختبارات « جيلفورد » للتكوين العقلي ، (٢) الماضي الاجتماعي والثقافي للفرد ، (٣) معلومات فسيولوجية عن الفرد ، (٤) معلومات عن شخصية الفرد ، (٥) معلومات عن تحصيل الفرد . ويمكننا أن نقول : أن قدر المعرفة وموثوقيتها للفرد التي تتجمع في هذه الطرق ليس الا أجزاء فقط تحت الاختبار . ومع ذلك ، يبدو أن الاتجاه الذي يقع في عامل الذراع المائلة ، نافع وملائم مع معظم التفكير التربوي الحديث .

وتمثل الذراع الرأسية الطرق المتنوعة في عملية التدريس ، والتي تعني عامة « بالتعليم » ، وقد رُبِيت من الآلات المبرمجة الى المناقشة داخل الصف اندراسي والتي يمكن أن تنظم تحت العناوين التالية : (١) المشاركة ،

(٢) الملاحظة ، (٣) الرمزية • وهذا العامل تحدث عنه كثير من المربين ، فقصده به البعض ادارة عملية التعلم ، وقصده به البعض الآخر قمة الخبرة ، والاثنان قصداً لنوع مهارات التدريس • ومرة أخرى ، السبب في فصل هذا العامل هو لفت النظر الى أهمية مهارات التعلم •

أهداف من الوسائل التربوية :

عملية الحكم والتقدير التي تأتي من هذا النموذج ، تتبع مجموعات العوامل الثلاثة التي مثلناها بالأذرع الثلاثة في سياق انوظيفة أو التطبيق • فمدرس التربية الفنية للصف الأول الاعدادي مثلاً ليس حراً تماماً في اختيار تعديل سلوك معين ، يرغب في الوصول اليه من بين عدد وافر من العوامل التي يظن أنها تتناسب مستوى السن • فقد يأتي في الأهمية القصوى في هذه القائمة التعلم البصري ، والقدرة على التعرف على ديناميكية التنظيم البصري •

ولكى نقرر خامة وطريقة معينة نرغب بهما في تعديل السلوك لكي يصبح مؤثراً ، يمكن أن يستخدم معلم التربية الفنية شكل (٥) كهيئة ذات ثلاثة أبعاد •

١ - التعلم البصري الذي يستخدم هنا هو معرفة السلوك الذي يتضمن المعلومات : (الذراع الأفقى) • ولكي نجزيء السلوك الكلي الى وحدات ممكنة ، وربما يمكننا أن نقول ان إعادة عملية التعرف على الصفات المباشرة للخط في الفن هو خطوة مبكرة في نمط المعرفة الكلية للتعلم البصري •

٢ - الاعتماد على المعلومات التي حصلنا عليها من اختبارات التلاميذ ، فقد يعلم معلم التربية الفنية أن بعض التلاميذ يتجهون الى التفوق والبروز في التفكير المتشعب ، والبعض الآخر يتفوق ويبرز في التفكير المتجمع • الخ • (الذراع المائلة) ، كما شرحها « النموذج النظري لذهن الانسان » - الدكتور جيلفورد •

٣ - اذا تخيروا قسماً معيناً ، تسهل ادارته من تحويل السلوك كهدف ، واذا أخذنا نكشف مدى تأثير هذا الهدف وحالته بين التلاميذ ، فحينئذ يمكن أن يبنى معلم التربية الفنية سلسلة من النشاطات المتعاقب (الذراع المائلة) الذي يمكن به أن يعلم هذا القسم من السلوك • والذين نجحوا في التعلم عن طريق التفكير المتشعب ، من الممكن أن يعد لهم المعلم مثلاً تدريباً معيناً ، فيعرض تحليلاً شعورياً لبرنامج دقيق ، بواسطة شرائح زجاجية أو شرائح شفافة ، عن استخدام الخط في اللوحات الفنية أو في التصميمات الصناعية • أما بالنسبة لأولئك الذين يقع نجاح عملية

تعلمهم في التفكير المتجمع ، فمشروع مرسوم يتضمن تصميمات خطية ذات قواعد متفق عليها يكشف عن كفاية الأساس الذي يريد تعليمه . وبهذه الطريقة ، فان طرق تدريس المادة يمكنها أن تتكيف بالنسبة للتلميذ .

ولا شك في أن فكرة هذا النموذج ما زالت بدائية . ومع ذلك ، فمن الواضح أن أساس عملية النموذج تعرض تفكيراً تربوياً حديثاً .

ان السؤال عن التقسيم الصحيح السليم في كل ذراع يمكن أن يجاب عنه خلال وسيلة البحوث التجريبية .

ومع ذلك فان مرحلة النموذج الحالية نافعة لمعلم التربية الفنية أو أي معلم ، في لفت النظر الى الطرق البديلة ، كما ترتبط مع فردية التلميذ . وكما اكتسبت دراسات السلوك الأنساني فعاليتها وموثوقيتها ، فان فروضنا الاجمالية الحالية في الأقسام التجريبية ، هي استجابة نمطية ورغبة تعديلية ، ربما تصبح قياساً دقيقاً في اعطائنا المعرفة التربوية في الفن .

الوسائل التعليمية

ومشاكل

التعليم الفني في الدول العربية

بقلم الدكتور محمد منير حسونه
وكيل كلية التكنولوجيا والتربية

ان أردت أن تخطط لعام ، فازرع بذرة ...
وان أردت أن تخطط لعشرة ، فاغرس شجرة ...
أما اذا أردت أن تخطط لمائة عام ، فعلم الناس ...

مفكر

مقدمة :

لا شك في أننا نعيش في عصر يمتاز بالتقدم العلمي والتقدم التكنولوجي، عصر الذرة واللاوتومية ، عصر غزو الفضاء ، عصر حققت فيه الدول المتقدمة انجازات لم تحققها البشرية من قبل في تاريخها المعروف ... تزايدت فيه معدلات التقدم والانتاج بشكل سريع أقرب ما يكون الى الانفجار .. الانفجار في فروع العلوم والمعرفة ... ونحن في الدول النامية لا بد لنا من مسايرة عصرنا هذا ، بأن نزيد ونسرع من معدلات التنمية والتقدم حتى يمكننا اللحاق بالدول المتقدمة والا سوف بتركننا اثرمن حيث نحن ، وتزداد الهوة بيننا وبينهم ، وتكون النتيجة هي التخلف .. اذن فان مستقبل الدول النامية وخصوصا أمتنا العربية يتوقف الى حد كبير على مدى استغلالها الكامل لجميع الموارد البشرية المتاحة وكذلك استخدام جميع الموارد المادية والطبيعية بطريقة عذمية وعملية تساير هذا العصر ، عصر التغير .. واذا أردنا أن نسير في طريق التقدم فلا بد لنا أن نتجه أولا الى نظام التعليم ونعمل على تحسينه .

ولقد اهتم المسئولون في الدول العربية أخيرا بوضع التعليم في بلادهم وخصوصا التعليم المهني والفني ، ولقد فرض الوضع الحالي لهذا النوع من التعليم على المؤتمر الاقليمي الثالث لوزراء التربية والمسئولين عن التخطيط الاقتصادي في الدول العربية - وهو المؤتمر الذي نظمته اليونسكو في مدينة مراكش من ١٢ الى ٢٠ يناير سنة ١٩٧٠ (١) - أن يخصص المؤتمر جزءا كبيرا

(١) دكتور محمد الغنام - التربية في البلاد العربية في ضوء مؤتمر مراكش.
١٩٧٠ ، المركز الافليمي لليونسكو - بيروت ١٩٧١

من الوقت لدراسة هذا الموضوع ، ولقد استوقفت النقاط الآتية انتباه المؤتمر:

- بالرغم من التحسينات الملموسة التي طرأت على التعليم المهني والفني ، كتلك التي لوحظت في جمهورية مصر العربية والجزائر ، وعلى الرغم من زيادة عدد المقيدین في هذا التعليم ، فإن الاحصاءات تشير الى أن نسبة التعليم المهني والفني الى مجموع عدد تلاميذ المرحلة الثانوية في عام ١٩٦٩ ، قد هبطت الى ١٠ ٪ تقريبا مما أدى الى عدم توازن خطير داخل الانظمة التعليمية بين ما هو أكاديمي وما هو مهني وفني .

- ان التعليم المهني والفني ، في الدول العربية ما يزال ينظر اليه على انه تعليم من الدرجة الثانية يؤمه التلاميذ غير القادرين على النجاح في فروع التعليم العام ، وما زال هذا النوع من التعليم ضحية الاتجاهات وانتقاليه غير المقبولة والتي تسود كثيرا من تلك الدول .

- تسود التعليم المهني والفني مفاهيم قديمة بالية ، فهو بحكم التقاليد ينظر اليه على أنه نقيض للتعليم العام ، وهو قاصر في اعداد طلابه اعدادا فنيا وانسانيا ، وبعيد عن أن ينمى فيهم روح المسئولية ، أو عادات الدقة والمرونة وقوة الطباع .

- ان مناهج المدارس المهنية والفنية - بوجه عام - لم يطرأ عليها تغيير يذكر ، وهي بعيدة عن الاستجابة لمقتضيات العصر .

- ان الطرق والاساليب التربوية السائدة في هذا التعليم لم تتغير الا قليلا خلال العقد الأخير ، وان تمسك المشرفين والمسؤولين بالصيغ التقليدية ، يؤخر في تطور هذه الطرق والاساليب .

- ان أعداد معلمى التعليم المهني والفني ، مازال في بدايته ، وان غالبية الدول العربية ، تعاني نقصا خطيرا في اعداد المعلمين المؤهلين لهذا التعليم .

- ان خريجي التعليم الفنى من المستوى الثانوى مازال عددهم قليلا بالقياس الى خريجي التعليم الفنى العالى .

- ان التعليم المهني والفنى - في بعض الدول العربية - يعاني من غياب سياسة تعليمية واضحة ومحددة ، ومن أسباب ذلك ان هذه الدول لم تكتسب بعد التجربة اللازمة لادراك الأهداف الحقيقية لهذا التعليم ، أو تكتشف الطريق الذى ينبغى أن يسير فيه ، أو تتنبأ بالمشكلات التى ينتظر أن تحيط به ، كذلك فان هذه الدول يعوزها التصور الواضح الدقيق لحاجاتها من الايدي العاملة .

ولقد كان من الممكن بالنسبة للدول العربية أن تهمل هذه المشاكل التي يعاني منها التعليم الفني والمهني - على نحو ما فعلت في الماضي - لو أنها لا تبذل الآن جهودا كبيرة من أجل التصنيع ، والنهوض بالريف والزراعة ، والتكيف مع عصر الذرة واللاوتومية والفضاء ، ولو أنها كلها تقريبا لا تعاني من نقص الفنيين والعمال المهرة .

ولقد أكد المؤتمر عند تحليل هذا الوضع ، أن المصلحة الوطنية والمقتضيات الاقتصادية تفرض الاهتمام بالتعليم المهني والفني ، وبخاصة خلال الفترة الحالية ، فالمعروف أن الدول العربية لكي تحقق السرعة اللازمة في النمو الاقتصادي بما يدفعها الى مرحلة الانطلاق في حاجة الى نظام للتعليم المهني والفني على جانب كاف من القوة والمتانة ، بحيث يهيئ لها المهارات التي تمثل العمود الفقري لكل تقدم اقتصادي . . . وفي نفس الوقت ، لفت المؤتمر الانتباه الى تطور مفهوم التعليم ودوره ، ومفهوم الثقافة ومستلزماتها ، فالقطيعة بين التربية والانتاج لم يعد جائزا في العصر الحديث . فمن وظائف النظام التعليمي أن يقوم اليوم بتهيئة التلاميذ للدخول الى ميدان العمل غدا . . . كما أصبحت القيم العملية والفنية عنصرا مهما في كل حضارة ، وعلى الرجل المثقف ، في أيامنا الحاضرة ، أن تكون ثقافته انسانية ، وعلمية ، وعملية وفنية في آن واحد .

وقد صاغ المؤتمر عددا من القرارات الهادفة الى تحسين التعليم المهني والفني في الدول العربية ، منها أربع توصيات تستوقف الانتباه هي :

١ - تعزيز التعاون الاقليمي في اجراء البحوث ، وتوفير الوثائق والمعلومات التربوية ، وتطوير المناهج ، وادخال التخصصات والطرق العصرية في التعليم المهني والفني .

٢ - التعاون بين الدول العربية في انشاء معاهد تكنولوجية عالية مشتركة لاعداد ما يلزمها من الاختصاصيين ومعلمي المدارس الفنية - على أن تساهم المنظمات الدولية المتخصصة في ذلك .

٣ - القيام ببحوث ميدانية للتعرف على أسباب عزوف الطلبة من الجنسين عن التعليم المهني والفني في الدول العربية ، وعن الوسائل الفعالة لمعالجة هذه المشكلة ، على أن تساهم منظمة اليونسكو وغيرها من المنظمات الدولية الأخرى في هذا الموضوع (*) .

(*) يرى كاتب المقال أن من أهم أسباب عزوف الطلبة عن الالتحاق بهذا النوع من التعليم في جمهورية مصر العربية هو :

٤ - اعتبار التعليم العلمى والفنى (أو التكنولوجى) ضرورة لاعداد المواطنين العرب القادرين على خلق طريقة حياة عصرية .

الوسائل التعليمية والتعليم الفنى :

بذلك وضع المؤتمر يده على أهم المعوقات التى تواجه التعليم المهنى والفنى فى الدول العربية ، واقترح بعض الحلول لتحسين العملية التربوية والتعليمية فى هذا الميدان . ويرى الكاتب أن مشاكل التعليم الفنى - بالنسبة لجمهورية مصر العربية - تنحصر فى عناصره الأساسية التى عن طريقها يشكل الدارس ويعد ليأخذ مكانه فى المجتمع ليؤثر على تحسين وزيادة الانتاج القومى وتطويره - لو أحسن اختياره وتوجيهه وتدريبه - هذه العناصر هى :

١ - المعلم

٢ - المنهج التعليمى

٣ - الوسائل التعليمية وطرق التدريس

٤ - المعدات والتجهيزات والمباني المدرسية

من هذا نرى أن من العناصر الأساسية فى التعليم الفنى - الى جانب العنصر البشرى ، المعلم ، وهو أهمها - الوسائل التعليمية المستخدمة . وفى وقتنا الحاضر تهدف طرق التعليم الحديثة الى استغلال جميع حواس الفرد فى التعليم، وذلك باستخدام الوسائل التعليمية المختلفة التى تخاطب أكثر من حاسة واحدة ، والتى نجد لها مسميات مختلفة مثل الوسائل السمعية والبصرية ، وسائل الايضاح ، معينات التدريس ، معينات التدريب ... الخ . والتى يطلق عليها حالياً بتكنولوجيا التدريس أو التعليم

(Instructional Technology.)

فما هى الوسائل التعليمية ؟ هى كل شئ فى مكان الدراسة أو خارجه يساعد ويؤثر فى عملية التعليم ، وهى بذلك تشمل كل ما يحيط بالمتعلم ويؤثر فيه ، هذا هو معناها العام - أى أن أى شئ يساعد على نقل معرفة جديدة الى اندارس يعد وسيلة تعليمية .

=

- قصور المناهج الموجودة حالياً التى لا تساير العصر ، ولا تؤهل الطالب للنجاح الفعلى فى حياته العملية بعد التخرج .
- اعتبار المرحلة الثانوية الفنية مرحلة منتهية ، وغلق باب الالتحاق بالجامعات والتعليم العالى أمام المتفوقين منهم .
- سياسة الأجور الحالية ، وعدم وجود الحوافز المادية المناسبة للأعمال والمهام التى توكل اليهم بعد التخرج .

ولا شك فى أن أفضل تعليم هو ما يتم عن طريق الخبرة المباشرة والممارسة العملية ، الا أن هذا الأسلوب ليس ميسرا فى جميع الأوقات وفى جميع الظروف ، فقد تقدم العلم وتنوعت ميادين المعرفة وتراكمت الخبرات والمعلومات الفنية بدرجة لا يمكن استيعابها عن طريق الخبرة المباشرة فقط ، ففي كثير من المواقف التعليمية يستحيل على الدارس أن يمارس الوسائل التعليمية المتنوعة التى أصبحت ضرورة من ضرورات التعليم - وخصوصا التعليم الفنى - وليس هناك شك فى تأكيد هذا الأمر ، فقد اثبتت التجارب والابحاث العلمية فائدة هذه الوسائل وتأثيرها الفعال ، كما انها توفر الكثير من الجهد والوقت ، اذا ما أحسن اختيارها واستخدامها .

وقد قام الكاتب (٢) ببحث فى موضوع استخدام الوسائل التعليمية فى التعليم الصناعى ، وظهر أن هناك تخلفا فى استخدام هذه الوسائل فى هذا الميدان الهام لأسباب كثيرة أهمها : عدم توفر الوسائل فى كثير من المدارس الصناعية ، وعدم اهتمام أو دراية القائمين بالتدريس بطرق استخدامها وطرق إنتاجها - على الرغم مما يوجد بالمدرسة الصناعية من الورش والمعامل ما ييسر إنتاج كثير من الوسائل . وهذا الأمر لا يمكن السكوت عنه ! لأن لخطورته على التعليم الصناعى بالذات ، خصوصا تحت اللاحاق الشديد والحاجة الماسة الى أعداد الفنيين والعمال المدربين المهرة للصناعة فى فترة محدودة وقصيرة . . .

ولقد أظهر البحث أيضا ، أن الصور المتحركة (السينما التعليمية) والمعارض (*) تأتى فى مقدمة أنواع الوسائل التعليمية الهامة فى هذا المجال الى جانب الخبرات المباشرة عن طريق العمل فى الورش والمعامل . . . ووجد أن أقلها استخداما هى التسجيلات الصوتية والراديو ، ولكن فى بعض المجالات الأخرى تأتى التسجيلات الصوتية فى المرتبة الأولى من ناحية الاستخدام كما هو فى تعليم اللغات مثلا ، لأن اختبار واستخدام أية وسيلة تعليمية يرتبط بالهدف من استعمالها .

-
- 3) Hassouna, M. Mounir, A proposed in-service program in audio-visual education for teachers in industrial schools in Cairo, Egypt, Doctor's Thesis, Indiana University, Bloomington, Ind., 1961.

(*) المعارض تشمل الصور المعتمدة ، انصور الشفافة ، الخرائط ، المصورات ، الرسوم التوضيحية ، الرسوم المبسطة ، الرسوم البيانية ، المجسمات ، العينات ، النماذج الثابتة والمتحركة ، الأشياء الحقيقية ، الأجهزة التعليمية . . . الخ .

استخدام الوسائل التعليمية وعملية الاتصال :

لاستخدام الوسائل التعليمية فائدته المؤكدة وتأثيره الفعال كما سبق الإشارة الى ذلك ، اذ ان التدريس واستخدام الوسائل التعليمية ما هو إلا عملية اتصال وتفاهم بين طرفين : المعلم والطلاب . لذلك يحسن هنا أن نتعرض بسرعة وبطريقة موجزة لعملية الاتصال Communication Process وارتباطها بأسس استخدام الوسائل التعليمية .

لكي تتم عملية الاتصال (٣) يجب أن تتوافر عناصر ثلاثة هي :

Source	مصدر	●
Message	رسالة	●
Receiver	مستقبل	●

وعندما يحدث الاتصال بين المصدر والمستقبل تتم الخطوات الآتية :

١ - يحول (Encode) المصدر المعلومات والأفكار التي لديه والتي يريد أن يبعث بها الى المستقبل الى شكل جديد يمكن إرساله خلال الوسط الذي يربط بين الطرفين ،... فمثلا تحول الى لغة منطوقة أو مكتوبة ... رسم أو صورة ... الخ .

٢ - ترسل الرسالة خلال الوسط أو القناة التي تربط المصدر بالمستقبل . مع العلم بأن شكل الرسالة يتأثر باختلاف الوسط أو القناة .

٣ - تصل الرسالة الى المستقبل - بشرط أن يكون المستقبل في حالة توافر (Tuning) مع المصدر - الذي يحولها (Decode) من جانبه الى شكلها الأول كما كانت بذهن المصدر ...

ولكي تتم هذه العملية يشترط أن يوجد حد معين من الخبرة المشتركة بين المصدر والمستقبل في الرموز المستخدمة والمتعلقة بموضوع الرسالة .

كما يشترط لكي تحدث الاستجابة المطلوبة من المستقبل أن يتحقق في الرسالة ما يلي :

- أن تعمل على جذب انتباه المستقبل المقصود .
- أن تكون الرموز المستعملة في الرسالة ذات معنى مشترك واضح بالنسبة للمصدر والمستقبل .
- أن تصادف قبولاً في نفس المستقبل وأن تحقق حاجة من حاجاته .

Schramm, Wilbur, The Process and Effects of Mass Communication. University of Illinois Press. Urbana, 1955.

● أن تقترح الطريقة التى تتناسب مع حاجة المستقبل والظروف المحيطة به .

ومن الضرورى - نتيجة لذلك - أن نتعرف على ظروف المستقبل وحالته قبل ارسال الرسالة التى يفصد بها التأثير عليه ، فلا بد من معرفة الوقت المناسب ، اللغة المناسبة ، وكل ما يتعلق بالثقافة والتقاليد والقيم وجميع الظروف المحيطة به .

من هذا العرض الموجز لعملية التفاهم يمكن أن توضع الأسس الآتية موضع الاعتبار عند اختيار واستخدام الوسيلة التعليمية :

- ١ - أن تعمل على جذب وإثارة انتباه الطالب .
- ٢ - أن تكون مناسبة للمطلبة من حيث السن والمستوى العلمى والخبرات السابقة .
- ٣ - أن تكون بسيطة بقدر الممكن ، وأن تعطى صورة واضحة للأفكار والحقائق العلمية على ألا يخل التبسيط بهذه الحقائق .
- ٤ - ألا تكون مزدحمة بمعلومات وأفكار كثيرة حتى لا تشتت تفكير الطالب ، مع استبعاد التفاصيل غير المطلوبة .
- ٥ - أن تستخدم وتعرض فى الوقت المناسب وتكون متصلة بموضوع الدرس .
- ٦ - أن تكون مساحتها وحجمها كافيين لدراسة التفاصيل الموجودة بها ، وأن يتناسب الحجم أو المساحة مع طريقة استخدامها .

مشروع تجربي

لإنشاء المكتبات الشاملة بالمدارس

الاستاذ اسماعيل صبرى

مدير عام التربية والتعليم بمحافظة المنوفية

قامت الادارة العامة للوسائل التعليمية ، وما زالت تقوم ، بتوفير عدد كبير من أصناف الوسائل لخدمة المناهج الدراسية في مختلف المواد . وقد وضعت هذه الأصناف تحت تصرف المدرسين في مدارسهم ، اما عن طريق التوزيع على المدارس ذاتها ، أو على أقسام الوسائل بالمديريات والادارات التعليمية لاعارتها للمدارس ، كما وضعت للمكتبة المركزية بالادارة العامة بالقاهرة الأصناف الثمينة نسبيا ، والتي لا يمكن توفيرها بالأعداد الكافية لجميع المديريات ، وذلك لاعارتها للمدارس عن طريق أقسام الوسائل التعليمية التي تتبعها هذه المدارس .

وقد لوحظ أن المدارس لا تستفيد بهذه الأصناف بالصورة الكاملة ، نظرا لأن عمليات تداولها لاتزال في حاجة الى مزيد من التنظيم ، من جانب المدرسة ، مما كان منار بحث ودراسة بين المختصين بالوسائل التعليمية ، والمختصين بالمكتبات في الوزارة ، وتم التفكير في انشاء مكتبة شاملة في كل من دور المعلمين والمعلمات ، لتيسر خدمات الوسائل لمدرسي هذه الدور ، بالإضافة الى خدمات الكتب ، الا أن هذا المشروع لم يصل الى مرحلة التنفيذ .

لهذا قدم هذا الاقتراح ، شاملا التفاصيل الكاملة والخطة التنظيمية التي يمكن أن تتبع ضمنا لاماكان تنفيذه وسيره في الطريق السليم ، مع توفير كافة الامكانيات التي تكفل نجاحه ، على أن يبدأ كتجربة تجرى في بعض المدارس بمحافظة المنوفية وذلك بأن تنشأ بكل من هذه المدارس مكتبة شاملة ، تضم ما بها من الوسائل التعليمية وأجهزتها ، وتكون امتدادا لمكتبة الكتب فيها ، بعد تزويد هذه المكتبات بالامكانيات المناسبة . ويشرف على هذه التجربة - بالإضافة الى المعنيين من وزارة التربية والتعليم - لجنة من أكاديمية البحث العلمي . ويعتبر أمين مكتبة المدرسة مسئولا عن سير العمل فيها ، بعد تدريبه التدريب المناسب في مجالات الوسائل التعليمية ويعاونه في ذلك مساعد فني مدرب على تشغيل الأجهزة .

وتوزع مسئوليات العمل ، بحيث يكلف أمين المكتبة ، بجانب مسئولياته بالنسبة للكتب ، بما يأتي :

١ - حفظ الوسائل التعليمية وأجهزتها بطريقة صحيحة تضمن سلامتها ووقايتها من العوامل المختلفة التي قد تسبب تلفها .

٢ - عمل الصيانة والإصلاح البسيط الذي يلزم إجراؤه لبعض الوسائل نتيجة كثرة تداولها واتخاذ اللازم لإجراء ما لا يمكن إجراؤه بالمدرسة ، في قسم الوسائل بالمديرية أو أية جهة أخرى مختصة .

٣ - عمل الإجراءات المكتبية اللازمة لتنظيم أصناف الوسائل وقيدتها وفهرستها والتعريف بها ، ومعاونة مدرسي المدرسة في اختيار ما يناسب دروسهم من هذه الوسائل .

٤ - تنظيم تداول الوسائل وأجهزتها بين مدرسي المدرسة ، بما يكفل حسن الاستفادة منها لكل من يرغب في استخدامها .

٥ - الاتصال بقسم الوسائل التعليمية في المديرية والإمام بما فيه من وسائل وامكانيات يمكن إفادة المدرسة بها ، وكذا بما يستطيع القسم الحصول عليه من الإدارة العامة للوسائل التعليمية بالقاهرة ، وإعلام مدرسي المدرسة بهذه الأصناف واستعارة ما يلزم منها ، وتنظيم تداولها بالمدرسة .

أما مسؤوليات المساعد الفني فتتناول :

١ - تسلم عهدة أجهزة الوسائل التعليمية بالمدرسة وحفظها واتخاذ الإجراءات الكفيلة لضمان صلاحيتها للاستخدام في أية حصة .

٢ - إجراء عمليات الصيانة البسيطة ، كتزيت الجهاز أو تغيير المصباح أو المقاومة ... دون التدخل في عمليات فك الأجهزة لإصلاحها .

٣ - إحالة الأجهزة التي تتلف إلى قسم الوسائل بالمديرية لاتخاذ إجراءات إصلاحها .

٤ - الإشراف على حجرة العروض بالمدرسة وإقامة ما يتطلبه الأمر من عروض ضوئية وصوتية وفق جدول زمني يضعه أمين المكتبة تبعاً لاحتياجات الدروس ، وإعداد البيانات والتقارير الخاصة بهذه العروض .

٥ - فحص الأفلام والصور والأشرطة قبل إقامة العروض وبعدها وإجراء عمليات الصيانة اللازمة لها بحيث تكون دائماً في حالة سليمة وصالحة للاستخدام .

٦ - تنفيذ عمليات الاستعارة من قسم الوسائل لسد احتياجات مدرسي المدرسة ، وفق الخطة التي يضعها أمين المكتبة لإقامة مختلف العروض .

المدارس التي اقترحت لاجراء التجربة :

- ١ - دار المعلمات بشبين الكوم .
 - ٢ - دار المعلمين ببى العرب .
 - ٣ - مدرسة منوف الثانوية للبنات .
 - ٤ - مدرسة عبد المنعم رياض الثانوية بشبين انكوم .
- هناك أصناف متعددة من الوسائل التعليمية التي يحتمل وجودها بمكتبة الوسائل بالمدرسة . وهذا التنوع يستلزم تقسيم المكتبة الى أقسام بحيث يختص كل قسم منها بصنف معين من الوسائل أو ببعض الأصناف التي تتشابه في طبيعتها حتى يسهل ترتيبها وحفظها وصيانتها بالطريقة التي تناسبها . ومن أمثلة ذلك :

- (أ) قسم المصورات والخرائط .
- (ب) قسم الصور الفوتوغرافية المعتادة .
- (ج) قسم الصور الشفافة والأفلام الثابتة .
- (د) قسم العينات .
- (هـ) قسم النماذج .
- (و) قسم التسجيلات الصوتية .
- (ز) قسم الأجهزة .
- (ح) حجرة العرض .

ويراعى أن يشمل كل قسم من هذه الأقسام جميع الوسائل التي تدخل في نطاق الصنف أو الأصناف الواقعة تحت هذا القسم ، دون النظر الى المادة الدراسية التي تخدمها ، على أن ترنب الوسائل في كل قسم ترتيبا داخليا بالنسبة لمواد الدراسة . وقد يتطلب الأمر - في بعض الحالات - حفظ بعض الوسائل التي تخص مواد دراسية معينة في الحجرة الخاصة بهذه المادة . فقد تحفظ الخرائط في حجرة الجغرافية ومصورات ونماذج العلوم في معمل العلوم . وهكذا . . . فاذا كان المكان المحفوظة فيه هذه الأصناف مناسبة ، فيمكن الاستمرار في هذا الوضع ، على أن تكون هذه الأصناف مقيمة لدى أمين المكتبة ومثبتة في سجلاته ، وتعتبر معارة اعارة طويلة للمدرس المختص أو أمين المعمل . وقد تتطلب هذه العملية :

- ١ - عمل حصر لجميع الوسائل والأجهزة الموجودة في المدرسة .
- ٢ - عمل حصر لكل ما أنتجته ادارة الوسائل ، وقسم الوسائل بالمديرية - لخدمة المرحلة التي تتبعها المدرسة .
- ٣ - تحديد الأصناف التي لا توجد بالمدرسة ، أو التي تلفت نتيجة طول مدة استخدامها والعمل على تكملتها .
- ٤ - تزويد مكتبتى دارى المعلمين والمعلمات بنسخ من وسائل مناهج المرحلة الابتدائية قدر الامكان ، ليستخدمها الطلبة والطالبات في دروس التربية العملية .
- ٥ - تزويد المكتبة بنسخ من جميع الأفلام الثابتة والصور الشفافة التي أنتجتها ادارة الوسائل حتى تكون في المدرسة بصفة دائمة بدلا من استعارتها من قسم الوسائل .

- ٦ - تدعيم قسم التسجيلات الصوتية بما لا يقل عن ٥٠ شريطا وتنسخ عليها الموضوعات الهامة في مختلف مواد المرحلة .
- ٧ - استكمال أجهزة الوسائل في ضوء المقررات الموضوعية لذلك .
- ٨ - استكمال الأثاث اللازم لحفظ أصناف الوسائل المختلفة في ضوء التوجيهات التي أصدرتها إدارة الوسائل في هذا الشأن . ويشمل ذلك أساسا :
- (أ) حوامل للمصورات والحرائط . (ب) دولا ب للأجهزة .
- (ج) دولا ب لأصناف الوسائل المختلفة كالأنلام والأشرطة والاسطوانات ومجموعات الصور ...
- (د) دولا ب لحفظ العينات والنماذج ...
- ٩ - تخصيص حجرة - كفصل دراسي - لإقامة العروض الضوئية والصوتية ، مع تزويدها بالتوصيلات الكهربائية ووسائل الاظلام والمقاعد وغيرها من مستلزمات إقامة العروض .

التنظيم المكتبي

ويتبع في ذلك ما يأتي :

- ١ - حصر الوسائل الموجودة وتصنيفها ، كل على حدة ، وتحديد موضوعات كل صنف وعدد النسخ من كل .
- ٢ - ترقيم وسائل كل صنف ، اما بالطريقة العشرية (طريقة ديوي) أو بالترقيم المسلسل العادي .
- ٣ - عمل كشوف بوسائل كل صنف ورقم كل منها .
- ٤ - من الكشوف السابقة يعمل دليل للمكتبة ويوزع على جميع مدرسي المدرسة .
- ٥ - تعمل لكل وسيلة البطاقات اللازمة الخاصة بها ، ومنها :
- (أ) بطاقة مواصفات الوسيلة التي توضح فيها جميع المعلومات اللازمة للتعريف بهذه الوسيلة . ومن أمثلة ذلك :

(١)

مدرسة :	...	...	...	...	...	...	...	...	...
بطاقة الصور :	...	...	...	...	...	...	...	...	...
مادة الدراسة :	...	...	...	...	...	...	...	...	...
ملون أو غير ملون :	...	...	...	...	...	...	...	...	...
مصدره :	...	...	...	...	...	...	...	...	...
رقمه :	...	...	...	...	...	...	...	...	...
موجز عن محتوياته :	...	...	...	...	...	...	...	...	...
...
...
ملاحظات عامة :	...	...	...	...	...	...	...	...	...

- ١ (٢) بطاقة الخريطة : بصورة ماثلة لبطاقة الصور .

Figure 1

[illegible][illegible]

مدرسة :
بطاقة الفلم الثابت :
مادة الدراسة :
عدد الاطارات :
لغة الفلم :
مصدره :
عدد نسخته :
موجز عن محتوياته :
.....
.....
ملاحظات عامة :
.....
.....

مدرسة :
بطاقة العينة :
مادة الدراسة :
نوع العينة :
رقمها :
وصف تفصيلي لها :
.....
.....
ملاحظات عامة :
.....
.....

ب - بطاقة تداول الوسيلة وتوضح فيها البيانات الخاصة بحركة تداول الوسيلة عند استعارتها وإعادتها • وتنظم على الوجه الآتسى :-

مدرسة :					
بطاقة تداول وسيلة تعليمية					
نوع الوسيلة :					
اسم الوسيلة :					
بيانات أخرى :					
المستعير	رقم التاريخ الحجز	رقم التاريخ الإعادة	رقم التاريخ القصر	ملاحظات	

دفتر المهندسة

دفتر عهدة المكتبة للصور والخرائط •

الرقم للعام	الرقم للمستعير	الصور رقم الجهة	عنوان الصور أو الخريطة	مفون المساحف أو مفون	قياس الرسم أو مفون	اذن القصر رقم تاريخ	صدر الوسيلة	ملاحظات

دفتر عهدة المكتبة للصور المتسادة

الرقم للعام	الرقم للمستعير	الصور رقم الجهة	عنوان الصور	صورة مطبوعة	صورة مطبوعة	اذن القصر رقم تاريخ	صدر الوسيلة	ملاحظات

دفتر عهدة المكتبة للصور الشفافة

الرقم للعام	الرقم للمستعير	الصور رقم الجهة	عنوان المجموعة	رقم الصورة	اللغة	اذن القصر رقم تاريخ	صدر الوسيلة	ملاحظات

التدريب استعدادا للتجربة

تتم دورات تدريب محلية بالاشتراك بين قسمي التدريب والوسائل التعليمية وتوجيه المكتبات بمديرية التربية والتعليم بحيث تشمل :

أولا : تدريب أمناء المكتبات في مجالات الوسائل التعليمية التي ترتبط بعملهم

ثانيا : تدريب مدرسي مدارس التجربة على استخدام الوسائل التعليمية وإنتاج الأنواع البسيطة منها .

موعد التجربة

تجرى التجربة في النصف الثاني من العام الدراسي الحالي ١٩٧٣/٧٢ .

المتابعة

- تتم متابعة المشروع عن طريق :
- ١ - المختصين بمديرية التربية والتعليم بالمنوفية .
 - ٢ - المختصين بالإدارة العامة للوسائل التعليمية .
 - ٣ - المختصين بالإدارة العامة للمكتبات .
 - ٤ - أعضاء لجنة الوسائل التعليمية التابعة للأكاديمية البحث العلمي والتكنولوجيا .
 - ٥ - ملء استفتاءات للمقارنة بين مستوى خدمات الوسائل في النصف الأول من العام الدراسي ، وفي النصف الثاني منه ، أي بعد تنفيذ المشروع ثم تفرغها ودراستها واستخلاص نتائجها .
- • •

هذه هي الخطوط الرئيسية للمشروع ، وحينذا لو قامت بعض المديريات والإدارات التعليمية بتجربتها في عدد من مدارسها ، بعد توفير الإمكانيات اللازمة لها ، مع تقويم هذه التجربة والاستفادة بنتائجها في تدعيم خدمات الوسائل التعليمية بالمدارس .

برنامج الوسائل التعليمية في القسم وفي المدرسة

بقلم الاستاذة نجاة أحمد عوض
قسم الوسائل التعليمية - جنوب القاهرة.

تقوم المدرسة الحديثة على أسس وأهداف محددة يتعدى تحقيقها بالتدريس بالطريقة اللفظية التقليدية ، وما بها من عيوب وأوجه قصور ، وقد أدرك كثير من المدرسين أوجه القصور هذه ، وآمنوا بأن استخدام وسائل تعليمية أخرى ضرورى لتحقيق هذه الأسس والأهداف ، خاصة أن هذه الوسائل الحديثة بما لها من امكانيات ضخمة تساعد فى التغلب على بعض مشكلات التربية التى نواجهها حاليا ، كاتساع المعرفة وضخامة المناهج ، وازدحام الفصول وتعدد المسئوليات الملقاة على المدرس ... وغيرها .

ولتحقيق فاعلية هذه الوسائل التعليمية المتطورة يجب أن تحلل المناهج الدراسية المختلفة وتحدد أهدافها التربوية والخبرات والمواقف التعليمية المطلوب اكتسابها ثم تحدد الطرق والوسائل المحققة لهذه الأسس والأهداف والخبرات .

ثم يأتى دور المدرس فى :

(أ) ضرورة معرفته بكل ما سبق من أسس وأهداف ومناهج ووسائل ، بحيث يستطيع أن يحدد مدى فاعلية وسيلة ما فى موقف تعليمى محدد .

(ب) أن تكون لديه مبادئ وطرق ومهارات استخدام هذه الوسيلة فى المدرسة وفى الفصل ، وبحيث تكون الوسيلة جزءا أساسيا متكاملا من العملية التعليمية ، تخدم أهدافها ، وليست جزءا ترفيهيا يمكن الاستغناء عنه ، أو عبئا ثقيلا يحسن التخلص منه .

برنامج الوسائل التعليمية

ان نجاح وفاعلية برنامج ما لا يأتى عفوا ، بل هو نتيجة تطبيق أسس سليمة واضحة ، واستغلال صحيح شامل للامكانيات الموجودة ، وتنظيم للعلاقات والخدمات ، وتحديد لمسئوليات القائمين بها ، سواء أكانت هذه المسئوليات ادارية لتنظيم العلاقات ، أو فنية تخصصية أو اشرافية .

ونجاح برنامج الوسائل التعليمية يأتي نتيجة تطبيق الأسس السابقة وتدعيمها بالآتي :

- **أولا :** قسم متكامل للوسائل التعليمية بالمديرية التعليمية .
- **ثانيا :** هيئة أو جماعة لرعاية الوسائل التعليمية بالمدرسة .

أولا : القسم المتكامل للوسائل التعليمية

تضم كل مديرية تعليمية قسما أو أكثر للوسائل التعليمية ، يتبع اداريا إدارة الخدمات بها ، ويقوم ممثل للإدارة العامة للوسائل التعليمية بزيارة الأقسام للمتابعة والتوجيه مرة كل عام تقريبا .

وقد بدأت النظرة الى أقسام الوسائل التعليمية تتغير بشكل واضح في السنوات الأخيرة تبعا لتغير وجه نظر المدرس الى الوسيلة التعليمية وأهميتها بالنسبة للعملية التعليمية ، وكذلك تبعا لتغير نوعية الخدمات التي تقدمها الأقسام .

وهناك شروط ومواصفات يجب أن نراعي في قسم الوسائل التعليمية ، وامكانيات يجب أن تتوفر له ليقوم القسم بمهمته في خدمة العملية التعليمية في المدرسة ، والا تحول الى وحدة ادارية منعدمة الفاعلية أو التأثير أو الانتاج .

(أ) مبنى قسم الوسائل التعليمية :

يجب أن يكون موقع القسم متوسطا يتيح له توصيل خدماته لجميع المدارس ويسهل على المدارس الوصول اليه ، وأن يكون المبنى صحيا ، به من الحجرات ما يكفي احتياجات الخبراء ، والمعامل والورش ، بالإضافة الى ضرورة وجود قاعة تستعمل كمعرض دائم لوحداث من انتاج القسم أو المدارس أو النماذج المشتراة ، وتستعمل كذلك للمحاضرات والاجتماعات ، ويمكن اطلاقها لاستعمالها في العروض الضوئية ، وفي تجريب الوسائل والافلام قبل اعارتها أو ارجاعها ويضم القسم كذلك حجرة أو أكثر للمخازن لحفظ الأجهزة والأدوات والخامات .

(ب) القوى البشرية بقسم الوسائل التعليمية :

يجب أن يضم قسم الوسائل التعليمية نوعيات مختلفة من العاملين :

- ١ - خبراء « أخصائيون » من حملة المؤهلات العليا .
- ٢ - أعضاء فنيون من حملة المؤهلات المتوسطة .
- ٣ - اداريون .
- ٤ - عمال فنيون وعمال نظافة .

(١) الخبراء في الوسائل التعليمية

يختارون من ذوى المؤهلات العليا مع دراسات فى التربية وسبق اشتغالهم بالتدريس . ويجب أن يتوفر فى القسم خبراء فى كل من : الرياضيات . العلوم . الاجتماعيات . اللغات . التعليم الابتدائى .

وإذا تعذر توفير العدد اللازم لكل هذه التخصصات فيمكن الاكتفاء بـندب بعضهم الى القسم بعضا من أيام الأسبوع .

ويقوم الخبراء بمدارسة المناهج مع موجهى المواد وأعضاء هيئات التدريس بالمدارس المختلفة لمعرفة وتقرير احتياجات الدراسة من مختلف الوسائل التعليمية ثم تحدد مصادر هذه الوسائل وتعين طرق الحصول عليها ، ويوزع الانتاج على كل من القسم أو المدرسة أو يعتمد شراؤها مصنعة من السوق .

وبالنسبة للوسائل التى سيتولى القسم انتاجها ، يقوم الاختصاصيون بالمشاركة مع الفنيين المسئولين فى المديرية التعليمية بتصميم النموذج واعتماده . واعداده للانتاج بأعداد تكفى لتغطية حاجة مدارس المديرية كلها .

ويقوم الاختصاصيون بالقسم بتقديم بعض الخدمات التعليمية التى تهدف أساسا الى تكميل أو الاضافة الى الخدمات التى تقدمها جماعة الوسائل التعليمية بالمدرسة . وذلك عن طريق تزويد المدارس ببعض الوسائل التخصصية المرتفعة الأثمان ، وبالوسائل التى لا يمكن الحصول عليها من الأسواق ، وبإعارة بعض الوسائل التى لا تستخدم بكثرة والتى يكون شراؤها فى المدارس غير اقتصادى .

ويقوم الاختصاصيون بأقسام الوسائل بالمشاركة فى اجراء التجارب والبحوث على بعض الوسائل التعليمية والأجهزة والبرامج على نطاق ضيق فى بعض المدارس أو الصفوف ، حيث يمكن تقييم هذه التجارب ، واجراء التعديلات اللازمة عليها نتيجة للتجربة الميدانية ، وذلك قبل اتخاذ قرار بشأنها أو اجراءات تعميمها بالمدارس .

ويتولى قسم الوسائل التعليمية تقديم الأفكار والمبادئ وانطرق الرائدة فى التربية لمدارسه وذلك بعد صلاحيتها للتعميم ، وبحيث يتم تقديمها بطريقة سليمة تحقق الأهداف التى ترمى اليها ، وتبعدها عن الدعاية أو المظهرية أو عدم الدقة فى التنفيذ .

وتقوم هيئة القسم بأعمال المتابعة والاشراف والتقييم لأنشطة الوسائل التعليمية بالمدارس . وذلك بهدف اكتشاف نواحي التميز التى توجد فى بعض المدارس ، فى أنظمتها وتطبيقاتها وانتاجها ، والعمل على تدعيم هذه النواحي ونشرها فى المدارس الأخرى .

وكذلك الكشف عن المشكلات التى تعترض المدارس عند تحقيق برنامج الوسائل التعليمية ، ومعاونتها فى التغلب عليها ، وتقديم الخبرات والمهارات التى قد تنقص بعض المدارس ، بحيث يرتفع معدل الأداء بها وتحقق برنامجا ناجحا .

(٢) الأعضاء الفنيون

يختارون من ذوى المؤهلات الفنية المتوسطة فى النواحي الآتية : سمكرة ولحام ، نجارة ، زخرفة وطباعة ، كهرباء ولاسلكى ، تصوير فوتوجرافى : أمين مكتبة « أفلام ، شرائط ومصورات وكتب » .
ويكون عمل العضو الفنى هو التنفيذ الفنى للوسائل التى يقترحها الخبراء ، ثم الاشراف على تنفيذ الأعداد الكبيرة منها فى ورش القسم ومعامله .

(٣) الإداريون

ومسئوليتهم الشئون الإدارية والمالية والمخزنية ، وقد يقوم بهذه المسئوليات موظف واحد أو أكثر .

(٤) العمال

وينقسمون الى نوعين :

(أ) عمال النظافة .

(ب) عمال فنيون من الحرفيين ، ويتم تدريبهم بورش القسم ويقومون بتنفيذ الأعداد الكبيرة من الوسائل اللازمة للصرف للمدارس والتى قام الأخصائيون بتصميمها . وكذلك يقولون أعمال الصيانة البسيطة لبعض الوسائل بعد تدريبهم على آدائها .

ميزانية قسم الوسائل التعليمية :

يجب أن يدعم قسم الوسائل التعليمية بميزانية مناسبة تكفى النواحي الآتية :

- توفير احتياجات المدارس من أجهزة وأدوات ووسائل خاصة .
- توفير احتياجات القسم من خامات لانتاج نماذج الوسائل المبتكرة .
- توفير احتياجات القسم من خامات لانتاج الأعداد الكبيرة من الوسائل اللازمة للصرف للمدارس .
- توفير احتياجات أعمال الصيانة والإصلاح لمعامل وورش القسم .
- توفير احتياجات أعمال الصيانة والإصلاح لأجهزة وأدوات المدارس .
- رفع كفاءة العمل بالقسم باستمرار تجديد واستكمال المكتبة والورش والمعامل .

ثانيا : جماعة الوسائل التعليمية بالمدرسة

لتدعيم حركة الوسائل التعليمية بالمدرسة وتنظيمها يجب أن :

(أ) تشكل « جماعة الوسائل التعليمية » بالمدرسة .

(ب) يعين « أمين للوسائل التعليمية » بها .

وتمثل « جماعة الوسائل التعليمية » بالمدرسة إحدى جمعيات النشاط المسئولية فيها يرأسها السيد مدير المدرسة أو من ينوب عنه ، ويختار أعضاؤها من المدرسين ذوى الخبرة فى انتاج الوسائل والقدرة على التعاون مع الزملاء ، وتضم الجماعة أيضا مجموعة من الطلبة يشاركون فكريا وعمليا فى أنشطتها .

ويقوم « أمين الوسائل التعليمية » بعمل « ضابط الاتصال » بين هيئة التدريس بالمدرسة ، وبينها وبين قسم الوسائل التعليمية بالمديرية . بالإضافة الى اشرافه على جميع أجهزة وأدوات الوسائل التعليمية وأنشطتها في مدرسته . ولذلك فيتحتم أن يكون أمين الوسائل التعليمية مدربا على تشغيل جميع ما في عهده من أجهزة ووسائل ، ملما بطرق صيانتها وتصنيفها .

- ولنجاح برنامج جماعة الوسائل التعليمية بالمدرسة يراعى الآتى :
 - تنظم اجتماعات دورية ، وتوضع خطة سنوية وأخرى شهرية ، ويعد جدول الأعمال بشكل محدد وواضح .
 - ينظم مقرر الجماعة « أمين الوسائل » سبجلا خاصا لمحاضر الجلسات واقتراحات لأعضاء .
 - يقوم بالاتصال الدائم بقسم الوسائل بالمديرية . ويخطره بنتائج واقتراحات الجماعة . وأنشطتها ، ويقوم بالتبليغ عن احتياجات الاصلاح أو الصيانة اللازمة لأجهزة المدرسة .
 - يقوم بعمل حصر سنوى تفصيلى شامل لجميع الوسائل التعليمية بالمدرسة ، يوضح به العهد الأصلية بالمدرسة ، والعهد الشخصية ، مع بيان النقص أو الزيادة فى مختلف الأصناف ، وترسل نسخة من هذا السجل الى قسم الوسائل التعليمية بالمديرية ، لتؤخذ بياناته فى الاعتبار عند التخطيط لسد العجز فى احتياجات المدارس .
 - يعد تقارير دورية « كل شهرين مثلا » عن مدى كفاية وصلاحية الوسائل المستخدمة بالمدرسة ، وتطور العمل فى الوسائل التى تقوم جماعة المدرسة بتنفيذها ، واقتراحاتها بالنسبة للوسائل التى ترى أن يتم تنفيذها بقسم الوسائل التعليمية بالمديرية .
 - يتابع عمليات تنفيذ وانتاج الوسائل الجديدة بالمدرسة والتى سبق اعتماد الجماعة لها . ثم اضافتها الى سجلات الوسائل التعليمية .
 - يقدم المعاونة الفنية لزملائه لانتاج بعض الوسائل البسيطة ، وللتدريب على تشغيل الأجهزة والعناية بها .
 - ينظم الأعمال المكتبية اللازمة لجماعة الوسائل التعليمية وتشمل :
 - التنظيم المكتبى لجميع الوسائل التعليمية بالمدرسة وتصنيفها فى كشوف حسب النوع والمادة ، وعمل بطاقة لكل جهاز أو وسيلة يوضح بها حالته وعدد مرات استعماله .
 - اعداد ملف خاص لحفظ النشرات وقوائم الأفلام المتحركة والنابتة وأشرطة التسجيل الصوتى . وكذلك توجيهات الادارة العامة للوسائل أو قسم الوسائل بالمديرية ، مع ضرورة قيامه باخطار هيئة التدريس بجميع هذه البيانات .
 - اعداد سجل خاص باعارة الأفلام والأشرطة والوسائل المختلفة وتنظيم مواعيد استعمالها .

اعداد سجل للوسائل التي تم تنفيذها بالمدرسة ، يوضح به اسم المدرس أو الطلبة المنفذون ، وتكاليف الانتاج ، وطريقة التنفيذ ...

– اعداد سجل بميزانية الوسائل التعليمية بالمدرسة يوضح به المبالغ المعتمدة وأبواب الانفاق ومواصفات المنتجات ، ومدى كفاية الميزانية لاحتياجات المدرسة من وسائل تعليمية • والاقتراحات لتدعيم خدمات الوسائل في المدرسة •

– تنظيم زيارات ولقاءات دورية متبادلة بين هيئة التدريس بالمدرسة وطلبتها ، وبين هيئة قسم الوسائل بالمديرية لتبادل الآراء والخبرات ، ومدارسه المشكلات والاقتراحات •

– تنظيم برنامج زيارات لمعالم البيئة المحيطة بالمدرسة ولقاءات مع بعض الشخصيات التي تشارك في خدمة أهداف المدرسة والدولة •

ولن يكتمل نجاح برنامج الوسائل التعليمية في الوصول الى هدفه الأول في تدعيم وصول الخبرات والمواقف التعليمية المحددة الى التلميذ ، إلا بعد المعالجة الجذرية لمشكلتين رئيسيتين :

(أ) عدم كفاية الساعات المخصصة لتدريس مادة الوسائل التعليمية في مؤسسات اعداد المعلم بجميع مستوياتها ، والنقص الواضح في اعداده عمليا ، وتدريبه على استعمال الأجهزة والأدوات ، أو انتاج الأنواع البسيطة من الوسائل التعليمية •

(ب) قصور الحلقات التدريبية التجديدية – التي تقدم للمعلمين أثناء الخدمة – في رفع الكفاءة الفعلية في استخدام الوسيلة التعليمية ، أو في معالجة مشكلاتهم الميدانية الواقعية •

مما تقدم يتضح أنه لنجاح برنامج الوسائل التعليمية في المشاركة في تحقيق أسس وأهداف التربية يجب أن :

١ – تدعم مناهج الوسائل التعليمية بمؤسسات اعداد المعلمين نظريا وعمليا •

٢ – تنظم الحلقات التدريبية التجديدية بحيث تقدم للمعلم ما يرفع من كفاءته الفعلية في الاستفادة من خدمات الوسائل التعليمية •

٣ – تدعم أقسام الوسائل التعليمية بالمديريات فنيا وماديا •

٤ – تنظم وتدعم خدمات الوسائل التعليمية بالمدارس •

المراجع

١ – د. أحمد كاظم ، د. جابر عبد الحميد جابر ، الوسائل التعليمية والمنهج

دار النهضة العربية ، ١٩٦٦

2. Erickson, C. W. H., Administrating Audio-Visual Services, The Macmillan Company, N.Y. 1960.

3. Wittich, W. A. & Schuller, Ch. F., Audio-Visual Materials, Third Ed. Harper & Brothers N.Y. 1962.

الاتجاهات الحديثة في الوسائل التعليمية

الدكتور فتح الباب عبد الحليم سيد

أستاذ التربية بالمعهد العالي للتربية الفنية

ظهر في ميدان الوسائل التعليمية اتجاهات حديثة ، ترجع الى عوامل متعددة ، منها التطور في البحوث التي تناولت السلوك الانساني وبالتالى فى عملية التعلم ، ومنها النمو السريع فى العلوم الحديثة والتكنولوجيا التى صحبتها، ومنها أيضا التطور فى فلسفة التربية وارتباطها الوثيق بالأيدلوجيات والنظريات الاقتصادية والاجتماعية ، والحركات الاستقلالية والنورات الاجتماعية التحررية ، وخصوصا ظهور ما يسمى بالبلاد النامية .

لقد وضحت هذه الاتجاهات فى الوسائل التعليمية فى ثلاثة ميادين : الأول هو التخطيط لاستخدامها ، والثانى هو انتاجها ، أو توفيرها للمعلم والمتعلم ، والثالث هو كيفية استخدامها والانتفاع بها . والفصل بين هذه الميادين الثلاثة أمر نسبي ، نقول به رغبة فى الدراسة والتوضيح، ولكن الحقيقة أن التخطيط لاستخدام الوسائل التعليمية يلقى ضوءه الواضح على كيفية استخدامها ، وهو فى نفس الوقت يؤثر على كيفية انتاجها وبخاصة من حيث كيفية اتاحتها للمدرس أو للمتعلم .

أولا - الجديد فى التخطيط لاستخدام الوسائل :

كانت معظم الدول تستخدم الوسائل التعليمية الحديثة على أنها شئ يساعد فى البرنامج التعليمى ، أو شئ واجب الانتفاع به لا ثراء البرنامج التعليمى ، أو تتقدم قليلا عن ذلك وننظر الى الوسائل على أنها جزء من المجهود التربوى الكامل : لسان حال الهيئات المشرفة على التعليم فى تلك البلاد يقول : يجب أن توفر الفيلم التعليمى لأنه يغير من الروتين العادى فى طريقة التدريس ، ولأن مزاياه عديدة : من حيث المساعدة على تذكر المادة العلمية ، وزيادة كمية ما يتذكره التلميذ منها ، وأنه يقرب اليه البعيد ، ويسر له الصعب ، وهكذا . لذلك توفر هذه المؤسسات الفيلم الذى يستطيع المدرس عرضه لتلاميذه ان شاء ، وان وجد الفيلم المناسب ، والموعود المناسب ، والجهاز الصالح ، ومكان العرض الملائم ، وهناك الاذاعة المدرسية التى قد تمتد من ١٥ - ٢٠ دقيقة مرة أو بضع مرات فى الاسبوع ، والمدرس حر كل الحرية فى أن يوصى تلاميذه بالاستماع اليها ، وقد لا يجد الراديو المناسب ولا ظروف الاستماع المواتية . وبالمثل توفر هذه المؤسسات الحرائط والمصورات وغيرها من معامل الملفات بل ماكينات التعليم والكتب البرنامجية

إيماننا منها بأنها وسائل حديثة ، ذاع صيتها ، وأثبتت البحوث العديدة
حدوها ، وأن من الخير اقتنائها ، والا كانت الادارة التعليمية متأخرة ، وعلى
المعلم أن يستعملها ما وجد الحاجة الى ذلك ، وسنحت الفرصة لاستخدامها .
الوسائل التعليمية في هذا التخطيط شيء عارض - أو هو اضافة - يستخدمه
المدرس أو لا يستخدمه ، يلجأ اليه الطالب أحيانا نادرة ، وكثيرا ما لا يشعر
بالحاجة اليه ، فهي ليست جزءا من النظام التعليمي داخلا في نسيجه وبنائه ،
يستخدم استخدامها يوصف بالجدية في معالجة مشكلة تربوية . هي شيء كمالي
يمكن الاستغناء عنه ، أو هي لمجرد الاثراء .

الاتجاه الجديد في التخطيط لاستخدام الوسائل التعليمية يؤكد خطوطا
عريضة ويصر عليها ، فهو يؤكد وجود مشكلة تعليمية ، ويحددها تحديدا دقيقا
بقدر الامكان مستعينا في ذلك بالاجابة على أسئلة شبيهة بالأسئلة الآتية :

- هل هذه المشكلة ملحة تستحق أن تعطى الأولوية في الانفاق ؟
- ما أبعادها ، وما صلة هذه الأبعاد بوسائل التعليم الحديثة ؟
- ما نوع الخدمة التي ستؤديها هذه الوسائل الحديثة في حل هذه المشكلة ؟
وما مقدار هذه الخدمة ؟
- كم عدد الطلاب أو المدرسين الذين ستخدمهم هذه الوسيلة الحديثة ؟ وفي
أى مكان هم ؟
- كيف ينظم برنامج الوسائل التعليمية لكي يواجه حل المشكلة ، وبحيث
يقابل كل المتطلبات بأقل التكاليف ؟
- هل يمكن أن تحل المشكلة دفعة واحدة بمشروع واحد على مدى قصير ؟
أم أن يكون حلها وفق جدول زمني متعدد المراحل ؟

هذه الأسئلة وغيرها تحتم أن يسبق الاحساس بالحاجات أى تخطيط ، وأن
يكون التخطيط لمستقبل التعليم ودوره وخصوصا في البلاد النامية ، حيث يحاط
استخدام الوسائل التعليمية بل الاصلاح التعليمي كله بندرة الموارد وقلتها
أو ضآلتها ، ويحاط بالحاح المطالب التي تحتمها التنمية . فهناك انفجار هائل
في عدد الطلاب ، وحاجة كبيرة الى مزيد من المدرسين ، والى كثير من المدارس ،
والى أيدي عاملة مدربة . وهذه الحاجات تتطلب أسئلة أكثر تحديدا من السابقة
تبرز جوهر الموضوع وتزيد التخطيط احكاما وتضمن عائدا .

الاتجاه الجديد في التخطيط للوسائل يؤكد أيضا - ويؤكد ذلك في البداية
وقبل الدخول في التفاصيل - أن الهدف الاساسي من استخدام أى وسيلة
تعليم حديثة هو أن تستحث في المتعلم أنشطة التعلم وترقيها ، ولكي يحدث
ذلك يجب أن تتكامل هذه الوسيلة مع كل العناصر التعليمية الأخرى الموجودة

عند المتعلم تكامل الكتاب المدرسى أو السبورة مع باقى العناصر الأخرى . كما يجب أن يؤكد وضوح الحقيقة الآتية : وهى ألا نتوقع من الوسائل التعليمية وبخاصة الحديث منها أن تقوم بكل العملية التعليمية ، **وآلا نفرضها على نظام موجود من التعليم كحاشية من الحلية أو الوشى ، فهى لابد من أن تغير النظام الموجود ، وتصبح جزءا متكاملًا من نظام جديد واضح الهدف ، متماسك المكونات التى يقوى بعضها البعض الآخر .**

تأكيد هذه الحقيقة الثانية هام للغاية ، لأن كثيرا من المصلحين التربويين ينظرون إلى تكنولوجيا التعليم الحديثة على أنها شئ منفصل ، فيه بذاته الكفاية لحل كثير من المشكلات . والصحيح أنه حيثما سادت هذه النظرة جاءت النتائج مخيبة للآمال . ومن الأمثلة الواضحة لتطبيق هذه الاتجاهات الحديثة فى التخطيط لاستخدام الوسائل التعليمية المشروع الذى نفذته الجمهورية الجزائرية لثرفية مستوى المعلم فى المدرسة الابتدائية فى إطار الحاجة القومية لزيادة عدد المدرسين مستغلة فى ذلك التعليم البرنامجى والتليفزيون معا .

ثانيا - الجديد فى انتاج الوسائل التعليمية وتوفيرها :

قبل الحديث عن الجديد فى الإنتاج يجدر بنا أن نقسم انتاج الوسائل التعليمية الى ما يلى من أقسام :

١ - انتاج البرامج المذاعة بالتليفزيون أو بالراديو ، وانشاء معامل اللغات ، وانتاج موادها ، وانتاج الافلام السينمائية ، والافلام الثابتة . هذا القسم من الانتاج متعدد الأطراف ومعقد ، بمعنى أن انتاجه يتطلب اشتراك المربى مع المهندس ، مع رجل الاقتصاد اشتراكا مباشرا ، ويتميز بضخامة رأس المال المطلوب للإنتاج وللمعدات والأجهزة سواء كانت أجهزة إنتاج أو استقبال فى المدارس .

٢ - أنتاج المصورات والحرائط واللوحات بأنواعها ، والنماذج والعينات المحفوظة وغير المحفوظة ، والمجموعات التعليمية ، وانتاج الصور الشفافة فوتوغرافيا أو يدويا ، والصور الفوتوغرافية العادية ، ويدخل أغلب هذه المنتجات تحت قسم الجرافيكس يعنى الرسومات سواء كانت خطية أو غير خطية ، ملونة أو غير ملونة .

٣ - انتاج الرسوم التخطيطية «الاسكتشات» التى يرسمها المدرس على السبورة الضوئية - جهاز العرض الامامى - بالقلم الملون ، واستغلال البيئة التعليمية بما يشتمل عليه من جمع عينات البيئة الطبيعية والصناعية وتقديمها فى حجرة الدراسة أو القيام برحلات تعليمية لرؤيتها على الطبيعة .

ذكر الاتجاهات الجديدة فى الانتاج يستوجب أيضا تقديم بعض التطورات الحديثة التى جاءت فى ركبائها أو جاءت بها هذه الاتجاهات لتتضح منطقية الاتجاه الجديد وضرورته ، ونخص من هذه التطورات ما يلى :

١ - الانفجار السكانى ، وبالتالى الانفجار التعليمى - اذا جاز لنا استعمال نفس الاصطلاح :

فى بلدنا انفجار تعليمى ، ونعنى به زيادة فى عدد الاطفال الذين هم فى عمر الدراسة ، هذا الانفجار التعليمى ظاهرة واضحة شديدة الخطورة فى البلدان النامية ، لأنها مع هذا الانفجار تحاول تحقيق النمو الاقتصادى والاجتماعى والصناعى ، ولذلك تكون التربية فى البلد النامى مشكلة حرجية ، فبكل بلد نام آلاف بل ملايين من الناس يجب أن يتعلموا القراءة والكتابة ، وأن يتعرفوا على طرق الزراعة والصناعة الحديثة ، وأن يتعودوا العادات الصحية ، وأن يتكيفوا الى مجتمع جديد فى نظمه وموارده . وهكذا فى كل ناحية من نواحي البلد النامى طلب على التعليم فى صورته التقليدية فى المدارس ، وغير التقليدية بعد اتمام الدراسة ، وفى صورة ثالثة هى محو الأمية .

ما دور وسائل التعليم الحديثة فى هذا الانفجار التعليمى ؟ هل تستطيع أن توفر الوقت والمال ؟ نعم ، هل تستطيع أن تعوض النقص فى عدد المدرسين الصالحين ؟ نعم . فى البلد النامى دوافع قوية للتعلم وفى وسائل التعليم الحديثة ما يجعل من هذه الدوافع أداة الى تعليم انفرادى بذاته ، وبدون معلم .

لكن الاستفادة بالوسائل الحديثة ينير كثيرا من المشكلات الدقيقة وخصوصا فى الانتاج ، هذه المشكلات تستدعى الحذر واليقظة ، لان انتاج وسائل التعليم العصرى مرتبط فى البلاد المتقدمة بالاستغلال التجارى ، فحينما تجد التعليم البرنامجى وماكينات التعليم ، وحينما تجد معامل اللغات ، وحينما تجد التليفزيون التعليمى ، والسينما التعليمية والراديو - وهى كلها التى أشرنا اليها فى القسم الأول - تجد الشركات التجارية والصناعية تحاول دفع الأجهزة الدقيقة ، الماكينات حتى الكتب والبرامج العلمية الى البلاد النامية لتفتح سوقا جديدا بغض النظر عن استعداد هذه البلاد لاستيعاب تلك الوسائل الجديدة التى يصل بعضها فى التعقيد الى حد استعمال الوسائل الالكترونية الغالية الثمن الباهظة تكاليف الصيانة ، والتى لا تتفق مع النمو الاقتصادى للبلد النامى - كما تحاول شركات الانتاج السينمائى دفع برامج أو أفلام تعليمية ذات موضوعات أعدت خصيصا لتناسب وسطا ثقافيا معيناً تميزت به البلد المتقدمة ، وهى ناطقة بلغة معينة قد تصعب على المدرس فضلا عن التلميذ ، ولا تناسب العوامل الثقافية التى تحكم البلد النامى ، والتى لا يستطيع منها فكاكا بل يجب أن يحافظ

عليها محافظة على كيانه وذاتيته . بالاضافة الى ذلك فان عملية التربية في دولة ما هي مسئولية قومية لها صفات القومية الفريدة التي تتميز بها هذه الدولة .

لذلك فان استيراد وسائل التعليم العصري من بلد متقدم يجب أن يكون مبنيا على الاستفادة بالطريقة لا بوسائل التعليم نفسها المستعملة في هذا البلد المتقدم . وفي كلمات آخر يستفيد البلد النامي مثل جمهورية مصر العربية بطريقة التعليم البرنامجي لا أن يستخدم نفس البرامج والكتب المبرمجة التي وضعت في البلد المتقدم لتدريس مواد معينة لتعليم نفس المواد في مصر .

الانتاج هنا في مصر يوجب على المهتمين بالاستفادة من هذه الوسيلة العصرية أن يعدوا البرامج والكتب الخاصة التي تناسب هذا البلد ، وتتفق مع فلسفته التربوية ، ومحتويات مناهجه ، ومع الطلاب الذين يدرسون هذه المناهج .

هذا يعني أن تبني الدولة نواة من الاشخاص الأكفاء الذين يفهمون هذا النوع من الوسائل ويستطيعون استخدامه ، وذلك لكي يتمكنوا هم أنفسهم من استنباط البرامج التعليمية والمواد التعليمية التي يحتاجها بلدهم لاستخدام هذه الوسيلة العصرية ، وليقرروا هم بأنفسهم مدى الاستفادة بهذه الوسيلة ونوعها ، كما يقررون المعدات التي تشتري .

هذا اتجاه في الانتاج لا يعني منع استيراد الخبرة الأجنبية ، ولكنه يستفيد بهذه الخبرة في بناء النظام التعليمي الذي ذكرنا أن له فرديته وفلسفته مهما تقاربت البلاد في عصر الطائفة والصاروخ .

هذا الاتجاه - بالنسبة لوسائل القسم الأول - يحتاج أيضا الى تكوين مؤسسات أو قل شركات لانتاج الأفلام السينمائية التعليمية ، والبرامج التليفزيونية التعليمية ، وبرامج الراديو : شركات عربية لأننا في عصر الاقتصاد الموجه والموارد المحدودة ، والاستثمار المتزايد في معدلات النمو ، ولم يعد اقتصادنا يتحمل المحاولات القاصرة التي تقوم بها ادارة الوسائل التعليمية وحدها ، أو مؤسسة السينما وحدها ، أو التليفزيون العربي وحده ، أو أي مؤسسة أخرى مهما كانت جادة فيما تقصد اليه ، فالخبرة التربوية في الانتاج وحدها قلب لا ينبض بدون شرايين وأوردة ، وبدون دم يملأ هذه الشرايين وجهاز تنفسي يؤكسجه ويزيد من نقائه ، هذه الشرايين والأوردة والدم النقي يمثلها المهندسون ورجال المال والاقتصاد . وليس ذلك كجهاز انتاج عربي بدعا فهناك الأفلام التعليمية الامريكية ، ولكن فرنسا لها أفلامها ،

والانحداد السوفيتي له أفلامه ، والدول الاسكندنافية لها أفلامها وبرامجها .
ولا يعنى وجود جهاز عربى ينتج وسائل تعليم للتليفزيون والراديو والتعليم
البرنامجى العربى الاستغناء عن بعض مواد التليفزيون أو التعليم البرنامجى
المنمارة أو النادرة للتعليم الجامعى حيث يمكن أن يكون مجالا لتعدد المراجع ،
وهو مكان للبحث العلمى ، وقد يكون مكانا لفهم لغة الدولة المتقدمة وظروفها
الثقافية .

٢ - خطوات الانتاج بالجملة والتطور التكنولوجى فى الصناعة :

نظرة عابرة الى صحيفة يومية مثل جريدة الاهرام ، ونحن على أبواب عام
١٩٧٢ ، والى نسخة من نفس الصحيفة قبل عشر سنوات نجد فارقا فى طريقة
الطباعة وفى أخراجها من حيث ألوان الاحبار ورسم الحروف ، ولو دخلنا مطبعة
الاهرام لهالتنا السرعة العجيبة التى تمر بها مراحل طباعة الصحيفة حيث يمكن
أن تخرج آلاف بل ملايين النسخ فى ساعات قليلة معدة للبيع فى ثوب قشيب ،
تجمع فى ساعة أو جزء من الساعة أخبارا وصورا من أقصى الشرق والغرب
وتخرجها للناس وكأنهم هناك مع الأحداث .

تطور تكنولوجى سريع ، وانتاج أساسه الكم الهائل فى أقصر وقت ،
والاقتصاد فى التكاليف ، والميكنة أو الاتوماتيكية التى توفر جهد الانسان
لعمليات أرقى تنظيمية أو قيادية .

ميدن التربية ومؤسسانه التربوية من أول وزارة التربية والتعليم الى
دار الحضانة يعيش هذا العصر ، عصر التطور التكنولوجى والانتاج المتخصص ،
ومعنى أنه يعيشه أن يستعمل أدواته ، ويستفح بمزاياه ، والا كانت هناك فجوة
حضارية بين مؤسسات المجتمع المختلفة ، ولذلك أضرار . يجب أن تعيش
المدرسة عصرها فى انتاج الكتاب المدرسى وفى طبع الخريطة ، ومصور العلوم ،
وفى انتاج النماذج العلمية ، والصور الشفافة والمجهرية لا رغبة فى الترف ،
ولا فى المنظر الجميل القشيب - وان كان ذلك مطلوبا كجزء من التربية الجمالية
للطلاب - ولكنه أمر لازم : فالخريطة تحتاج الى دقة فى الرسم والقياس وتحديد
الحدود ومواقع المدن ، وكذلك المصور العلمى . هذا الى أن المدارس لم تعد
تعد بالمئات ، ولا الطلاب بالآلاف ، فمدارسنا الابتدائية فى جمهورية مصر
العربية وحدها تجاوزت الآلاف ، والطلاب الذين فى سن التعليم فى المرحلة
الابتدائية وحدها قارب الثلاثة ملايين ، وبحكم قوميتنا العربية ووحدة الثقافة
بتضاعف هذا العدد اذا أضيفت اليه الملايين الأخرى فى البلاد العربية والوطن
العربى كله . اذن نحن بحاجة الى أكثر من عشرة آلاف خريطة للوطن العربى
للمرحلة الابتدائية وحدها ، والى أكثر من عشرة آلاف مصور فى كل وحدة
من وحدات العلوم ، والى أكثر من عشرة آلاف لوحة وبرية بموادها وصورها
لتعليم الحساب والقراءة والكتابة فى الصفوف الأولى . من يودى هذا الواجب؟

خط الانتاج بلا شك . من يخرج الخريطة صحيحة الرسم والتحديد ؟ التقدم التكنولوجى بلا شك .

أما المدرس - الذى ينادى البعض وهم ينظرون الى وراء - فلا يستطيع أن ينتج هذه الخريطة ، ولا تلك اللوحة الوبرية ، ولا ذلك المصور ، ولن يستطيع ، لأن وقته مزدحم ، وأغلى من أن يستهلك فى ذلك ، فالسلعة الأساسية الغالية - التلميذ - فى انتظاره ، وحمله الدراسى ثم يعد يقل عن عشرين ساعة بل ثلاثين ، يقضيها داخل حجرة الدراسة . فمتى يحضر درسه ؟ ومتى يراجع أعمال تلاميذه ؟ ومتى يتفرغ للطلاب المتأخرى التحصيل ، ويرعى المتفوقين ؟ ومتى يشارك النشاط العام وإدارة المدرسية ؟ الخ ..

التكنولوجيا توفر جهد المدرس لهذه الأعمال المهمة التى لا يستطيع أن يؤديها غيره : تستطيع المطبعة أن تخرج له الخريطة الدقيقة ، ولكن لا يستطيع المهندس أن يرعى التلميذ المتأخر دراسيا بدلا من المدرس .

وهكذا خطت جمهورية الجزائر المشقية تلك الخطوة الجديدة الحديثة فوفرت - على سبيل المثال - فى كل مدرسة ابتدائية ، وفى كل حجرة من حجراتها ولكل مدرس المواد التعليمية اللازمة للوحدة الدراسية التى يعلمها . أصبحت هذه الوسائل فى حجرة الدراسة مثل مكتبة الصف الدراسى فى متناول اليد . ليست الجمهورية الجزائرية وحدها بل بلاد كثيرة أخذت بهذا الاتجاه الجديد فى الانتاج - انتاج الكم الذى يجمع معه الكيف بفضل التكنولوجيا الحديثة .

يسأل سائل ، ولماذا لا نتيح الخبرة للتلميذ ينتج الخريطة ويرسم المصور؟ فنكون نشاطا تربويا له ، وتكون فى نفس الوقت وسيلة تعليم ؟

الجواب : النشاط التربوى من قبل التلميذ شيء ، والأداة التعليمية التى يستعملها المدرس شيء آخر . لينشط التلميذ ، ويرسم ويعمل النموذج وليجمع العينات ، ويرتبها ، وهذا جهد فردى مشكور ، فيه الصواب الذى يشجعه المدرس ، وفيه الخطأ الذى نريد أن يتفرغ المدرس لتقويم التلميذ فيه ، ولكنه لن يكون وسيلة تعليم بالمعنى المفهوم لو وسيلة التعليم التى يجب أن تتوفر ولها شروط خاصة . ولن ينتظر المدرس فى تقديم درسه الى أن يرسم التلاميذ أو أن يجمعوا العينات ويصنعوا النماذج .

مما يسرنا هنا أن تجربة قامت بها إدارة الوسائل التعليمية بالقاهرة فأخرجت مع مطابع المساحة العسكرية بضع خرائط للوطن العربى مطبوعة غاية

فى الجودة وبمساحة مناسبة لحجرة دراسية ، ولم تتعد تكاليف الخريطة الواحدة قروشاً زهيدة ، ولو أن هذه الخرائط طبعت لكل البلاد العربية لما تعدى ثمن الواحدة منها بضع قروش أقل من أصابع اليد الواحدة . هذا عن انفسم النانى من وسائل التعليم . فلتر مصير الثالث .

دور المدرس فى انتاج الوسائل أو توفيرها يقوم أساساً على القسم الثالث من الأقسام التى ذكرناها فى صدر حديثنا عن الانتاج . يكفى المدرس أن نزوده بالمهارات اللازمة لاستغلال السبورة الطباشيرية والسبورة الضوئية بالرسم عليهما رسوماً تخطيطية سريعة توضح للطلاب ما لا توضحه الكلمات، تشجعه على استخدام الرسم ونعطيه الثقة فى نفسه لأن تكون السبورة لا لوحة للكتابة كما هو مألوف ولكن للرسم والكتابة معا .

يكفى المدرس أن نعلمه المهارات التربوية التى تجعله يستغل وسائل موجودة فى متناول يده فى المدرسة أو فى البيئة . فيكون دوره الاساسى هو نقلها الى حجرة الدراسة أو نقل الطلاب اليها : **ينقل النباتات والأزهار والأحجار وغيرها مما هو موجود فى حديقة المدرسة أو البيئة الى حجرة الدراسة** أو ينقل الطلاب الى الحديقة وإلى الحقل وإلى مكتب البريد ، وإلى المصنع .

يكفى المدرس أن يساهم بأعلى شئ فى الوسائل التعليمية ، وهو استخدامها الاستخدام الجيد utilization فنكسبه المهارات التى يستخدم بها اللوحة الوبرية ، ويعرض بها الصورة فى دروس اللغة والحساب والعلوم بالطريقة الصحيحة ، طريقة التعليم والتعلم ، لا طريقة « دكان الحردوات » .

هذا الاستخدام الصحيح ، يدفعه لأن يكمل الوسيلة الموجودة فى حجرة الدراسة بما يناسبها من رسم أو عمل مثل أعمال القيام بالدور Roleplaying وهذا مهم وذو فائدة عظيمة وخاصة فى المرحلة الأولى من التعليم .

ثالثاً - الاتجاهات الجديدة فى كيفية استخدام الوسائل :

١ - انتهاء عصر المكنجى The Godeteer وظهور التكنولوجيا The Technoligint فقد شاع ولا يزال شائعاً فى بعض المؤسسات التعليمية أن الوسائل التعليمية هى جهاز سينما ، وجهاز عرض أفلام ثابتة أو جهاز تسجيل ، أو كونسول معمل لغات .. وهكذا .. وترتب على ذلك أن أصبح استخدام وسائل التعليم بمعنى القدرة على ادارة هذا الجهاز أو ذاك ، بل كانت الفكرة السائدة الى يوم قريب - عن استخدام الوسائل التعليمية - هى مجرد ادارة أحد هذه الأجهزة فى وجود حشد من الطلاب مرصوفين رصاً أو محشورين حشراً فى مطعم المدرسة أو فى صالة المدرسة ، أو فى فنائها . هذه هى فكرة « المكنجى » الذى .

يدير المكنة ، واذا دارت المكنة وسمعنا أزيزها فنحن نستخدم الوسائل .
لست أغالى فيما قلت بل أزيد عليه أن هذا المفهوم يؤكد سلوك بعض
المؤسسات التربوية وكثير من المدرسين حاليا ، فقد كان هم المؤسسات أن تنشئ
مركزا للوسائل أهم ما فيه هو عامل فنى قادر على تشغيل الجهاز « المكنجى »
وأجهزة معها أفلام سينمائية أو ثابتة - لا يهم بعد ذلك ان كانت الافلام صالحة
لمناهج الدراسة ومطابقة لها ، مناسبة للطلاب أو للوحدات الدراسية التى
تدرس . يكفى أن توجد وتتوفر فحسب . أما المدرسون فكانت الغالبية ترى
أن وجود المكنجى « العامل الفنى » مع الجهاز والفيلم - حتى مع فرض أن الفيلم
فى صميم الوحدة الدراسية - قد أعفاهم من عملية التدريس ، وأنها فرصة
لراحة ، أو للتخفف من عبء الشرح ، وما على المدرس الا حفظ النظام عند بدء
اشتغال الجهاز . ولا أغالى اذا قلت ان كثيرا من ذلك لايزال سائدا .

التطور الفكرى وضح العلاقة بين العلم ، والتكنولوجيا ، والتشغيل ،
ووضع حدودا فاصلة بين المعرفة الموضوعية القابلة للاثبات [أى العلم] من
جانب ، وبين تطبيق هذه المعرفة للحصول على مكاسب [أى التكنولوجيا] من
جانب آخر ، وبين عملية التطبيق الميدانى فى صورة هندسة الماكينة أو الجهاز
وإدارتها [أى التشغيل] من جانب ثالث .

فى ميدان الوسائل التعليمية علم ، هو غالبا علم السلوك الانسانى
وبخاصة علم النفس التعليمى والاجتماعى ، أنتج معرفة وحاول العلماء تطبيقها
لحصول على مكاسب فى العملية التربوية وفى طريقة التعليم أو التعلم بالذات
بإختراع بعض الأجهزة ، ثم يأتى تشغيل الأجهزة وإدارتها .

فى الماضى كانت إدارة الأجهزة فحسب تعنى تحقيق المكاسب فى مجال
التعليم ، ولذلك نشأ العامل الفنى « المكنجى » . أما الآن فشغل الوسائل
التعليمية الشاغل هو تطبيق المعرفة باستخدام الجهاز لتحقيق المكاسب -
وبمعنى آخر أصبحت الوسائل التعليمية طريقة بل هى طريقة لتغيير سلوك
أكبر منها إدارة جهاز . أصبحت إدارة الجهاز هى بداية الطريق الشاق الصعب
للحصول على المكاسب التى هى التعلم .

من هنا أصبح الاتجاه الجديد فى استخدام الوسائل هو البحث عن موضع
التكنولوجيا فى عملية التعليم وكيف توضع - وبمعنى آخر أصبح الاتجاه هو
الدقة فى متى نستخدم وسيلة التعليم الحديثة ، وكيف نستخدمها بذكاء :
ذكاء يضيف على المدرس دورا جديدا ، ويكلف التلميذ بتكاليف جديدة .
وعندما نضع ذلك موضع التطبيق نقول أو نسأل : ماذا يفعل المدرس بمادة
الفيلم التعليمى أو الثابت مثلا ؟ وهل من الخير تقديمها كلها أو بعضها ؟ وماذا

نتوقع من التلميذ تجاهها ؟ هل عليه واجب ما ؟ وما هو بالتحديد ؛ أهو واجب .
فردى أم جماعى ؟ والانجاء الثانى فى الاستخدام يوضح الاجابة على بعض هذه
الاسئلة أو عليها كلها .

٢ - وظيفة الوسائل التعليمية هى تعليم الطالب الاكتشاف ، والتعلم الذاتى :

(١) كثير من المعتقدات والنظريات التعليمية أصبحت موضعاً للتعديل والتحدى ، وإن أكثرها تعرضاً لهذا التعديل هو «المنهج» على اعتبار أنه هو التخطيط العملى لتنفيذ سياسة التعليم وفلسفته . لقد ثارت وجهات نظر تعارض التربية الرامية للتكيف للحياة ، وأخرى تنادى بأن تغير المدرسة بما تقبله لكى تدعم الأهداف القومية ، وثالثة وربما كانت أكثر وجهات النظر افئاعاً والحاها ما يطالب به علماء العلوم الطبيعية الذين يرون أن تغير التربية أهدافها تغييراً جذرياً ، ووصلوا فى اجابية دعواهم الى حد نزولهم الميدان فى مدارس التعليم العام ، واقتراح مواد أو وسائل تعليمية جديدة زاعمين أن العلوم لا تدرس تدريساً طيباً ، وأنها يجب أن تعلم بشكل أحسن .

النظرة العابرة الى المواد التعليمية التى اقترحها هؤلاء العلماء تبين أن الاهتمام بتطبيق العلوم والرياضيات لم يعد يشغل الأذهان ، ولم تعد عناية العلماء موجهة نحو تعليم الطلاب كيف تعمل محطة توليد الكهرباء ، أو كيف يحسبون الفائدة المركبة على القروض أو المدخرات فى البنوك ، وقل اهتمامهم بفائدة المادة الدراسية وجدواها فى الحياة اليومية ، ولا يريدون من التلميذ أن يجيد الالام بمحتوى المادة العلمية . إنما يرون أن أى مادة علمية يجيدها اليوم ستصبح قديمة غداً ، لأن العلوم تجدد نفسها فى كل جيل ، ويرون أن نوع العلوم الوحيد الذى سيفيد الطالب فى مستقبله هو « التفكير العلمى » .

على ذلك يريد هؤلاء العلماء أن يتعلم طلاب مدارس التعليم العام أنماط التفكير عند العلماء ، لا أن يتعلموا القوانين والنظريات والعلاقات ، بل كيف يكتشفوا هذه القوانين ، ويستولدوا هذه النظريات ، ويوجدوا العلاقات ذات المعنى ، ويرى هؤلاء العلماء الفرق شامعاً بين ما هو ذو معنى وما هو مفيد .

الكلمة الأساسية هنا هى **الاكتشاف** ، فلا يجب أن نعلم التلاميذ هذه العلاقات وتلك القوانين ، ولكن يجب أن نتاح لهم فرصة اكتشافها . آملين بهذه الطريقة أن يستبدلوا فرحة الكشف بموات الحفظ والتعليم الآملائي .

هنا يكمن استخدام وسائل التعليم فهى تقدم للتلميذ بطريقة تعطيه فرصة الكشف بمعالجتها ، أو تركيبها ، أو التفكير فيها ، وما الى ذلك من أنشطة تؤدى الى الاكتشاف .

(ب) كذلك حدثت ثورة فكرية تتناول فكرة القدرات والاستعدادات ،
وما يتصل بذلك من معامل ذكاء ، ومتوسط التحصيل للصفوف الدراسية ،
وغيرها . هناك أسئلة مثل : هل يجوز القول بأن الاستعدادات تعتمد على
طريقة التدريس ، وعلى موضوع الدراسة أيضا ؟ هل يكون التلميذ مستعدا
لتعلم الهندسة بالطريقة المألوفة في الصف الأول الاعدادي ، ولكنه مستعد
لتعلمها بطريقة أخرى مختلفة في صف مبكر ، وربما كان الصف الثاني
الابتدائي ؟ هل يمكن ألا نلوم ذكاء التلميذ عندما لا يستطيع فهم فكرة ما ،
ونلوم الطريقة التي نعلمه بها كما حدث ذلك في الاتحاد السوفيتي ؟ هل
الواجب أن يفكر واضعو الامتحانات - وهذا ما أكدته علماء مثل « كرونباخ
وجليسر » في وضع اختبارات لا لتنتقي اللائق من غير اللائق بل لتختار طريقة
التدريس التي تناسب الأنواع المختلفة من الطلاب ؟

هناك كثير يقال في هذه التحديات الفكرية العلمية ، ولكن لنعود الى
وسائل التعليم أو الى تكنولوجيا التعليم - كما قلت أولا - الى كيف نطبق
المعرفة للحصول على مكاسب .

هل يمكن أن نتيح لكل تلميذ فرصة التعلم الذاتي ؟ نعم ، وهنا مجال
وسائل التعليم . هل يمكن أن نعيد صياغة المواد التعليمية أو محتوى المادة
الدراسية في شكل يجعل من الممكن للتلميذ المتأخر أن يلحق بالركب وتنتفي
عنه صفة التأخر الدراسي ؟ نعم وهذا ما يحقق كثيرا منه التعليم البرنامجي ،
وكيفية صياغة مواد .

لم يصبح الاعتماد في وسائل التعليم على جهاز عرض صور شفافة لجمهور
انطلاب هو المحور الاساسي الآن ، بل أصبح جهاز رؤية آصور الشفافة على
منضدة خاصة بكل طالب في المعمل هو الاساسي . لم يصبح المعلم في حاجة
الى مصاحبة عرض الصور الشفافة بالتعليق والشرح ، ولكن أحسن منه أن
يكون مع التلميذ دليل يوجهه الى رؤية الصورة الشفافة وفهم محتواها وربطها
بالمادة العلمية الأخرى في المعمل وفي المخبر وأسابيب الاختبار في التو والساعة .

من هنا أيضا نشأ في استخدام الوسائل التعليمية المعمل المفتوح سواء
كان معمل لغات ، أو معمل علوم ، أو معمل رياضة ، تخضع فيه وسائل التعليم
لفردية الطالب ، ويتلقى فيه الطالب مزيدا من التوجيه الفردي من المدرس .

آن الألوان اذن أن نزيح فكرة حجرات الدراسة التقليدية في استخدام
الوسائل التعليمية . فكرة المدرس في صورة عسكري المرور ينظم الحركة بين
انطلاب ، ويكادون يسرون فعلا كالسيارات في صفوف ، وذلك لتحل محلها
فكرة المدرس الموجه ، وفكرة حجرة الدراسة الكبيرة المفتوحة فيها مساعدا
المدرس من كتاب ، وفيلم ثابت ، وميكرو فيلم ، وجهاز تسجيل ، ومواد خام ؛
ومجموعة علمية kit ينناول التلميذ منها ما يشاء وفق برنامج دقيق ،
ويسير في خطوات منتظمة تنظمها طاقاته وتوجيه المدرس العالم لا العسكري .

المعلم وحاجاته من الطرق والوسائل السمعية والبصرية

للدكتور أحمد خيرى كاظم

رئيس قسم المناهج وطرق التدريس
كلية التربية - جامعة الأزهر

تهتم النظم التعليمية فى وقتنا الحاضر باستخدام الوسائل التعليمية والتقنيات التعليمية الحديثة ضمن نظم التدريس والمناهج لرفع كفايتها التعليمية ومواجهة مشكلات أو أزمات التعليم الناجمة عن عدم قدرته فى نظم كثيرة على تحقيق مطالب العصر والملائمة الفعالة مع التطورات والتغيرات السريعة فى شتى جوانب الحياة . وتشمل هذه التطورات المعرفة الانسانية التى أخذت تتطور ويتضاعف حجمها بمعدلات سريعة ومذهلة والتى أصبح يعبر عنها بالانفجار المعرفى ، والتطورات العلمية والتكنولوجية الحديثة فى تزايد وتجديد مستمرين وبمعدلات أسرع من غيرها من المجالات الأخرى ، وارتبطت هذه التطورات العلمية والتكنولوجية بشتى جوانب الحياة تؤثر فيها وتتأثر بها وتمنحها مزيدا من القوة الدافعة نحو تحقيق مزيد من التقدم وتحقيق الخير للإنسان . وتشمل هذه التطورات أيضا ما حدث من تطورات فى نمو حجم التعليم وزيادة الطلب الاجتماعى عليه . اذ تشهد نظم تعليمية كثيرة فى أنحاء متعددة من العالم نموا كبيرا فى حجم التعليم يتمثل فى زيادة عدد المدارس وعدد التلاميذ المقيدى فى مختلف مراحل التعليم . وفى نفس الوقت ونتيجة لما تشهده بعض الدول التى توجد فيها هذه النظم من انفجار سكاني ومن زيادة كبيرة فى أعداد الأطفال بنين وبنات فى سن التعليم ، ونتيجة لنمو الاتجاهات الديمقراطية فى التعليم وتحقيق الفرصة المتكافئة أمام الجميع من أبناء الشعب والزامية التعليم وجعل التعليم والوصول فيه الى أعلا المستويات التعليمية مفتوحا أمام كل من تمكنه قدراته واسنعداداته التعليمية دون قيود مالية أو طبقية . واذا أضفنا الى كل هذا زيادة وعى الأفراد وادراكهم للمقيم الانسانية والاقتصادية للتعليم وزيادة طموحهم التعليمى وبالتالي زيادة الطلب الاجتماعى على التعليم فى كل مراحله فان هذا يعطى لنا تفسيراً لما تعاني منه هذه النظم التعليمية من تدفق طلابى ضخم وشديد يترك أبواب التعليم ويضغط عليها ويدخلها وتزدحم بهم الفصول وتظهر بالتالى مشكلات كفاية المباني المدرسية والكتب والمعلمين والأموال المخصصة للتعليم . وتشير المؤشرات فى هذه النظم الى أن التوسع الكمي فى التعليم لا يصاحبه المحافظة على الكيف ، وانما يكون هذا التوسع على حساب كيف التعلم وجودته . ومما يدعو الى الأسف أن كل هذا يحدث فى الوقت الذى تنطور فيه النظرية التربوية وتطبيقاتها ، وتتسع الأهداف التربوية للمدرسة لتؤكد أهدافا جديدة وأساليب جديدة

في التعليم لم تكن تهتم بها المدرسة التقليدية ، فالأهداف الجديدة للمدرسة انصرية لا تهتم بالتقليد والحفظ الآلى للمعلومات وانما تهتم بالمعلومات وتدريسها بصورة وظيفية يكون نها قيمتها وفعاليتها في حياة التلاميذ . وهي تؤكد الأهداف السلوكية مثل تنمية قدرات التلاميذ على التفكير واكسابهم المهارات والابجاءات والميول والقيم المناسبة بما يحقق لهم التنمية المتكاملة وبما يزودهم باتكفايات اللازمة للمواطن العصري انذى يعيش عصره ويتفاعل معه ويشارك في استمرار تقدمه .

وفي ضوء كل هذه التطورات وما تمليه من مطالب على التعليم أن يحققها ثم تعد المدرسة التقليدية بأهدافها المحدودة ومناهجها ووظائفها ووسائلها التعليمية كافية لأن تربي لنا الانسان العصري القادر على الملازمة الدينامية الذكية مع التطورات من حوله في حاضره ومع ما يمكن أن يحدث من تطورات وتغيرات في مستقبل حياته . ومن هنا كان اهتمام النظم التعليمية سواء في الدول المتقدمة أو النامية على استخدام الوسائل السمعية والبصرية والوسائل التقدمية الحديثة في التعليم .

ولا شك أن استخدام مثل هذه الوسائل في التعليم يؤثر في كل مكونات العملية التعليمية أو كل أبعادها المرتبطة بالأهداف وتعلم التلاميذ والمناهج والكتب والوسائل التعليمية العادية وأساليب التقدم وبعنصر أساسي هام وهو المعلم . فلقد تغير دور المعلم ونم يعد هو مصدر الخبرة الوحيد للتلاميذ ، كما أن دوره لم يعد ينحصر في تعريف التلاميذ وتلمينهم لقدر من المعلومات ، وانما أصبحت مسئولية المعلم أن يستخدم وسائل تعليمية متعددة متنوعة وفق نظام للتدريس والتعلم يتكامل فيها الأثر التعليمي بكل هذه الوسائل منتجا للنعلم بمقدار أكبر وبكيفية أفضل في نفس الوقت .

ومثل هذا الاستخدام للوسائل التعليمية لا يتطلب أي معلم فحسب ، وانما يتطلب نوعية جيدة من المعلمين تتوفر لديهم كفاية المعرفة والمهارة والقدرة على الاستخدام الوظيفي الفعال لهذه الوسائل في اطار نظم التدريس الحديثة .

وبطبيعة الحال فان كليات انتربية من خلال مناهج تربية المعلم ، وكذلك البرامج التدريبية للمعلم أثناء الخدمة تقع عليها مسئولية تربية نوعية جديدة عصرية من المعلمين ، ورفع كفاية المعلمين الحاليين الى مستويات علمية ومهنية تلائم مطالب العصر من استخدام وسائل وتقنيات حديثة في التعليم . والحاجات التي سوف نذكرها فيما يلي تمثل حاجات ضرورية للمعلم في مجال الوسائل السمعية والبصرية واستخدامها في التدريس . وهي لا تمثل كل الحاجات ولكنها تعطي صورة للجوانب المتعددة التي ترتبط بها هذه الحاجات وأمثلة للحاجات الأساسية منها . وقد حددت هذه الحاجات في ضوء ما أسفرت عنه نتائج بعض

إندراسات ، وفي احتياجات المعلمين انفعالية وفي ضوء خبرة العمل في هذا المجال .
وهذه الحاجات في مجموعها يمكن أن تخدم كموجهات لتخطيط مناهج وبرامج
للمعلمين وهي في نفس الوقت تمثل النتائج المرغوبة التي نريد أن نحققها
أو نتوصل إليها في مجال تربية المعلم وتدريبه على استخدام الوسائل التعليمية
في تدريسه .

حاجات المعلم من الطرق والوسائل التعليمية الحديثة :

أولا - يحتاج المعلم الى أن يحصل في سهولة على الأدوات والمواد السمعية
والبصرية التي يستخدمها في تدريسه اليومي :

ويتطلب هذا ما يأتي :

(أ) توفير الأدوات والمواد التعليمية الآتية للمعلم في مدرسته سواء عن طريق
الشراء أو الإعارة أو الإنتاج المحلي على مستوى المدرسة بالنسبة للمواد
والمواد التي يمكن للتلاميذ والمعلمين أن يشاركوا في عملها .

- ١ - أفلام الصور المتحركة ٨ مم ، ١٦ مم .
- ٢ - أفلام ثابتة .
- ٣ - شرائح شفافة بأنواعها المختلفة .
- ٤ - تسجيلات على شرائط .
- ٥ - أسطوانات تعليمية .
- ٦ - صور ، ملصقات ، لوحات ، خرائط ، وكرات أرضية .
- ٧ - أشياء ، عينات ونماذج .
- ٨ - مواد وأدوات لأعداد معرض صغير ، لوحة وبرية ، لوحة نشرات ،
لوحة كهربية ، لوحة مغناطيسية .
- ٩ - برامج اذاعية تعليمية .
- ١٠ - برامج تليفزيونية تعليمية .

(ب) تنظيم الوسائل التعليمية بحيث يسهل الرجوع إليها ، والحصول عليها
وإستخدامها عند الحاجة إليها ، ويساعد في هذا الاتجاه .

- ١ - فيما يتصل بالمدرسة ، وجود شخص متخصص تتوفر له كفاية الخبرة
التربوية والإدارية للإشراف على استخدام الوسائل التعليمية
في المدرسة ، وإستكمال احتياجات المدارس من أجهزة انعروض
الضوئية والصوتية والوسائل والأدوات الأخرى المذكورة في (أ) ،
وأعداد الفصول الدراسية على نحو يجعلها تسمح بإستخدام
الوسائل الحديثة كالأفلام والتليفزيون ، أو على الأقل توفير أماكن
مناسبة في المدرسة لهذا الغرض يمكن للمعلم أن يستخدمها في مثل

هذه الحالات • وتوفير المناخ المشجع للمعلم على استخدام الوسائل التعليمية السمعية والبصرية في تدريسه ، ويمكن أن تأخذ المدرسة بفكرة المكتبة الشاملة التي تضم الوسائل السمعية والبصرية التي يحتاج اليها المعلمون في مختلف التخصصات الدراسية وذلك الى جانب الكتب والمراجع وغيرها من محتويات المكتبة المطبوعة • وعلى مستوى المدرسة أيضاً يحتاج المعلم أن يوفر له المعلومات الكافية عن الوسائل السمعية والبصرية الموجودة في المدرسة وعلى الأخص المتصلة بمجال تخصصه في التدريس • ويلزم أيضاً أن تنظم ادارة هذه الوسائل والخدمات الخاصة بها بما يكفل التنسيق بين استخدامهما من جانب المعلمين في المدرسة • وبما يحقق في نفس الوقت الاستخدام السليم والفعال لها •

٢ - وفيما يتصل بالأقسام الخاصة بالوسائل التعليمية في المديرية التعليمية ، فإن هذه الحاجة تتطلب تدعيم هذه الأقسام بالامكانيات المادية والبشرية الكافية واللازمة لها وذلك لكي تتمكن من القيام بدورها في تغذية مدارس المنطقة بما تحتاج اليه من الأدوات والوسائل والخدمات السمعية والبصرية ، وكذلك تدعيم الاتجاه نحو انتاج وسائل وأدوات تعليمية بسيطة وغير مكلفة والاستفادة من خامات البيئة المحلية وورش المدارس الفنية ، وتزويد المدارس بها •

ثانياً - يحتاج المعلم الى اكتساب المهارات التي تمكنه من تشغيل الأجهزة السمعية والبصرية المختلفة :

وهذا يتطلب ما يأتي :

(أ) أن يتوفر في حجرة الدراسة :

- ١ - وسائل مناسبة لظلام الحجرة ، كالستائر على انوافذ الزجاجية ، أو وجود « شيش » أو خشب للنوافذ •
- ٢ - وجود الترتيبات الخاصة بالتوصيلات الكهربائية التي تحتاج اليها أجهزة العرض المختلفة •
- ٣ - وجود شاشة حائطية ، أو مكان مناسب لتعليق شاشة حائط ، أو استخدام شاشة ذات قائم •
- ٤ - وجود مساحات كافية لعمل لوحات حائط •
- ٥ - وجود سبورة جيدة ومساحتها مناسبة •
- ٦ - ترتيبات لاستخدام أجهزة الراديو والتليفزيون •

(ب) تدريب المعلم على استخدام الأجهزة السمعية والبصرية المختلفة • وتشمل هذه الأجهزة :

- ١ - أجهزة عرض الأفلام ١٦ مم ، ٨ مم .
- ٢ - جهاز عرض الأفلام الثابتة والشرائح الثقافية .
- ٣ - جهاز عرض فوق رأس أو « انسبورة الضوئية » .
- ٤ - جهاز الأبيدياسكوب وعرض المواد المعتمدة كالصورة الفوتوغرافية وصور ورسوم وخرائط الكتاب ، وعرض الشرائح الزجاجية المرسومة .
- ٥ - جهاز التسجيل على الشريط العادي ، والشريط « الكاسيت » .
- ٦ - جهاز الأسطوانات .
- ٧ - جهاز الراديو .
- ٨ - جهاز التلفزيون .

(ج) توفير الخدمات والبرامج التدريبية التي تكسب المعلم مهارات معينة تمكنه من التغلب على بعض المشكلات التي قد تواجهه أثناء استخدامه للأجهزة في حجرة الدراسة . مثل أنواع الحلل البسيطة الناجمة عن المصباح المنير في أجهزة عرض الأفلام ، أو « الفيوز » في الجهاز ، أو اهتزاز الصورة على الشاشة نتيجة عدم انتظام سير الفيلم في مساره ووجود الشنات العلوية والسفلية بالقدر المناسب ، أو ضعف الصوت وعدم وضوحه نتيجة عدم احكام الفيلم حول طبله الصوت . ومن أمثلة المهارات التي يحتاج إليها المعلم أيضا مهارات ابدال مصباح الاسقاط في أجهزة العرض الضوئية ، ومهارات لحام الفيلم أو شريط التسجيل أثناء استخدامه في الفصل .

(د) توفير اجراءات الصيانة للأجهزة ووجود قطع الغيار الأساسية لها ، ووجود أماكن في المدرسة للإصلاح السريع للأجهزة في الحالات البسيطة أو التي يمكن أن يقوم بها المساعد الفني في قسم الوسائل بالمدرسة . وبالنسبة للحالات التي يصعب إصلاحها في المدرسة ، فينبغي أن تتوفر الترتيبات اللازمة للإصلاح والصيانة على مستوى أقسام الوسائل بالمديريات التعليمية .

ثالثا - يحتاج المعلم الى خبرات تساعد على اختيار الوسائل والأدوات التعليمية المناسبة وهذا يتطلب ما يأتي :

(أ) أن يوفر المشرف على الوسائل التعليمية للمعلم الخدمات السمعية والبصرية الآتية :

- ١ - تعريفه بالوسائل السمعية والبصرية التي توجد في قسم الوسائل بالمدرسة أو في مكتبتها أو في أقسامها اندراسية المختلفة . وكذلك تعريفه بالوسائل والمصادر التعليمية التي يمكن الحصول عليها والافادة منها في تخطيطه لدروسه اليومية والموجودة في البيئة المحلية ، وفي المدارس المجاورة ، وفي قسم الوسائل التعليمية بالمديرية التعليمية .

٢ - مساعدة المدرسين في اختيار الوسائل المناسبة وتوفير المعلومات والبيانات التي يحتاج اليها المدرس في هذا المجال ، كوجود أدلة أفلام أو أدلة توضح أنواع الوسائل التعليمية التي يمكن للمدرس الحصول عليها ، أو وجود بطاقات لهذه الوسائل تبين نوع الوسيلة ومصادر الحصول عليها ، ومدى جودتها التعليمية وغير ذلك من البيانات التي تساعد المعلم في الاختيار السليم لها .

٣ - تعريف المعلم بكل ما يستجد من وسائل وأدوات تعليمية سواء على مستوى المدرسة أو على مستوى المديرية التعليمية ، ويمكن أن يستخدم المشرف على الوسائل لهذا الغرض النشرات على المعلمين، أو الاعلان عنها في لوحات أخبارية خاصة ، أو أعداد معرض صغير لها في المدرسة .

(ب) تمكين المعلم من مشاهدة الأفلام ، أو الاستماع الى التسجيلات الصوتية قبل استخدامها في دروسه . ويتطلب هذا تخصيص مكان مناسب لمشاهدة الأفلام والاستماع الى الوسائل السمعية وتجريبها قبل الاستخدام .

(ج) تبادل خبرات الاستخدام بين المعلمين ، وهذا الأسلوب يساعد على تعريف المعلم بالوسائل ومستويات جودتها في التدريس والاستفادة من خبرات الآخرين في الاستخدام الجيد وتطوير هذا الاستخدام ، والابداع أو الابتكار .

ومن الأساليب التي تفيد في هذه الناحية الورش التعليمية والعروض التوضيحية العملية لمعارض الوسائل التعليمية على مستوى المدرسة والمديرية التعليمية ، نشرات ومجلات تتضمن معلومات عن الوسائل وأساليب استخدامها من جانب المعلمين .

رابعاً - يحتاج المعلم الى معرفة ومهارات معينة تمكنه من اعداد وانتاج بعض الوسائل التعليمية المناسبة على مستوى المدرسة :

ويتطلب هذا :

(أ) معرفة أنواع المواد والأدوات التي تستخدم في انتاج الوسائل التعليمية البسيطة غير المكلفة على مستوى المدرسة مثل :

- ١ - المواد والخامات المختلفة المستخدمة في عمل النماذج والمجسمات .
- ٢ - المواد والخامات المختلفة المستخدمة في التصوير والتحميض واطهار الصور وتكبيرها ولصقها وعمل براويز مناسبة لها .
- ٣ - أدوات ومواد التلوين .
- ٤ - المواد المستخدمة في عمليات الحفظ الرطب والجاف للعينات النباتية والحيوانية .

٥ - المواد والأدوات المستخدمة في اعداد المصورات وألواح البصرية بطريقة Silk Screen

٦ - المواد والأدوات المستخدمة في اعداد اللوحات الوبرية ، والأخبارية ، والمغناطيسية والكهربية .

٧ - المواد والأدوات المستخدمة في عمل الشرائح الشفافة والأفلام النابتة ٠٠٠ الخ .

٨ - معرفة المصادر المختلفة من أماكن ومؤسسات في البيئة خارج المدرسة لشراء هذه المواد والأدوات .

(ب) اكساب المعلم المهارات المناسبة التي تمكنه من انتاج مثل هذه الوسائل ومشاركة التلاميذ معه في انتاجها .

وهذه المهارات متعددة ومتنوعة وترتبط باستخدام الأدوات والمواد السابق ذكرها في اعداد وسائل تعليمية تخدم أهداف وحاجات المقررات الدراسية والنشاط التربوي المرتبط بها أو النشاط التربوي للمدرسة على وجه العموم .

وينبغي أن يوفر للمعلم الفرص والمواقف التي من خلالها يتعلم هذه المهارات . ويمكن أن يتم ذلك عن طريق الاهتمام بالدراسة العملية للوسائل التعليمية في كليات التربية ومعاهد المعلمين ، وذلك ضمن مقررات الوسائل التعليمية وطرق التدريس التي يدرسها الطالب في الكلية أو المعهد ، قبل تخرجه واستغاله بالمهنة ، وكذلك عن طريق البرامج والورش التدريبية النوعية الخاصة باعداد وانتاج وسائل تعليمية في متناول قدرات المعلم وامكانيات المدرسة والبيئة خارجها .

خامسا - يحتاج المعلم الى خبرات تساعد على الاستخدام الفعال لهذه الوسائل في تدريسه اليومي :

ويتطلب هذا :

(أ) معرفة كافية عن الوسائل التعليمية وأنواعها ودورها في العملية التعليمية والعلاقات بين هذا الدور ودوره كمعلم .

١ - الوسائل التعليمية متعددة ومتنوعة ولا تقتصر على الكتاب أو الصور واللوحات وغيرها من الوسائل البصرية ، كما أنها لا تقتصر على الاذاعة والتسجيلات وغيرها من الوسائل السمعية ، كما أنها لا يقصد بها الأفلام والتلفزيون فحسب أو غيرها من الوسائل التقنية الحديثة كالآلات التعليمية والكتب المبرمجة ومعامل اللغات .

٢ - الوسائل التعليمية ليست غايات في ذاتها وإنما هي وسائل لغايات تعليمية تتسع لتشمل تنمية الفهم الوظيفي للمعلومات ، وتنمية

مهارات وأتجاهات التفكير وحل المشكلات ، وتنمية الاتجاهات ،
واكتساب المهارات ، وغيرها من مضامين الأهداف التربوية .

٣ - الوسائل التعليمية تحتاج الى جهد المعلم وتفكيره والى خدمة كافية
بأهداف مادته وطبيعة محتوى ما يدرسه من مقررات وطبيعة
الدارسين أو التلاميذ وامكانيات المدرسة والبيئة والتخطيط
لاستخدامها متكاملة مع تدريسه اليومى بما يجعل استخدامها
وظيفيا وليس مجرد استخدام شكلى لها .

٤ - معرفة أن الوسائل التعليمية لا تنافس المعلم فى دوره وأن لها حدودا
معينة ، وفى نفس الوقت امكانيات معينة ، وهى بأية حال لا تغنى
عن دور المعلم ، وانما هى وسائل وأدوات يمكن للمعلم أن يخطط
لاستخدامها ليرفع من كفاية تدريسه وكفاية التعلم وجودته .
وهى بالتالى لا تتطلب أى معلم ، وانما تتطلب معلما يتوفر لديه الفهم
الواضح لدوره وعلاقته بدور الوسائل التعليمية ، والقدرات التى
تمكنه من استخدامها على أحسن صورة لتحقيق أكبر جودة فى مجال
التدريس والتعلم .

(ب) معرفة كافية عن الاسهامات التربوية للوسائل التعليمية فى المجال التربوى
عامة وفى مجال تدريس مواد تخصصه بصفة خاصة .

١ - الوسائل التعليمية لا يقتصر دورها على التوضيح وانما تسهم أيضا
فى التغلب على لفظية التعلم وتوضيح المعنى وتوفير الفهم السليم ،
وفى زيادة فاعلية التعلم وبقاء أثره .

٢ - توفر بعض الوسائل التعليمية كالأفلام والتليفزيون والاذاعة خبرات
تعليمية متنوعة ويصعب بل وفى بعض الأحيان يتعذر الحصول بها
عن طريق الوسائل التعليمية التقليدية .

٣ - الدراسة التحليلية الواعية لموضوعات المقررات الدراسية ومعرفة
أى هذه الموضوعات أو أجزاء منها يمكن للمعلم أن يدرسها بفاعلية
وأىها تحتاج الى استخدام وسائل معينة وتحديد لهذه الوسائل
والعمل على توفيرها واستخدامها .

٤ - معرفة الأساليب الفنية الخاصة التى تستخدم فى أفلام التصوير
المتحركة ومدى الافادة منها فى تدريس موضوعات معينة فى مواد
أو مقررات تخصصه . ومنها مثلا : الرسوم المتحركة ، التصوير
الميكروسكوبى ، التصوير انتلسكوبى ، التصوير البطيء ، والتصوير
اللقائى على فترات منتظمة Time lapse photography

(ج) معرفة ومهارات مناسبة تمكنه من استخدام الأدوات والأجهزة السمعية والبصرية المختلفة المتوفرة في مدرسته أو التي يمكن توفيرها عن طريق الاستعارة من مصادر خارج المدرسة .
وقد أشرنا الى أمثلة لهذه المعرفة والمهارات في تناولنا للحاجات السابقة .

(د) توفير الوسائل التي يحتاج اليها المعلم وتوفير الظروف والمناخ الذي يشجع المعلم على استخدامها .

١ - وجود كفاية مناسبة من انوسائل التعليمية في المدرسة التي نحتاج الى مختلف المناهج الدراسية .

٢ - وجود تنظيم واشراف يسهل على المعلم الحصول على الوسيلة وقت الحاجة اليها .

٣ - وجود ظروف فيزيقية مناسبة في الفصل تمكن من استخدام أجهزة العرض الضوئية والأدوات الوسائل التعليمية التي نحتاج الى مصادر للكهرباء واطلام مناسب في الفصل .

٤ - اهتمام الادارة المدرسية باستخدام الوسائل التعليمية وتشجيع المعلم في هذا المجال . وكذلك اهتمام أكبر من جانب الاشراف الفني على المعلم لاستخدام الوسائل السمعية والبصرية المتوفرة في المدرسة أو الممكن توفيرها وتوجيهه فنيا الى أفضل الأساليب والطرق لاستخدامها .

(هـ) النمو المستمر للمعلم ورفع كفاية استخدامه للوسائل التعليمية .

١ - تحديد أنواع المعرفة والفهم والمهارات أو الكفايات التي ينبغي أن تتوفر لدى المعلم في مجال الوسائل التعليمية .
٢ - التخطيط لبرامج تدريبية وتجديدية في ضوء الحاجات الفعلية التي يحتاج اليها المعلم في هذا المجال .

٣ - توفير الفرص لتبادل الأفكار ووجهات النظر حول الوسائل وأساليب استخدامها وتقويمها ، ومعرفة الأنواع الجديدة والاتجاهات الجديدة في استخدامها . ويعيد في أساليب الندوات ، والمعارض ، والورش التعليمية ، وتبادل الزيارات ، والورش العملية .

سادسا : يحتاج المعلم الى خبرات تمكنه من تقويم استخدامه للوسائل التعليمية .

ويتطلب ذلك :

(أ) معرفة ومهارات متعددة ومتنوعة تشمل :

١ - المعرفة الجيدة من جانب المعلم للأهداف التعليمية والتربوية والمادة العلمية .

٢ - المعرفة الجيدة من جانب المعلم لتلاميذه ومستويات نضجهم وتعلمهم .
٣ - المعرفة الجيدة لمزايا وامكانيات كل وسيلة تعليمية ونواحي قصورها
أو محدوداتها Limitations وتوفير الفرص لمشاهدة الوسائل
أو تجربتها قبل استخدامها .

٤ - القدرة على بناء معايير للتقويم من حيث الجهد المبذول في استخدام
الوسيلة ، وكذلك الوقت ، والتكلفة ، والمحتوى العلمي أو المادة
العلمية ، والملاءمة للاستخدام ، ومدى اسهاماتها في تحقيق غايات
تعليمية معينة .

٥ - اكساب المعلم المعرفة والمهارات التي تساعد على التقويم الجيد
للوسائل والتغلب على نواحي الضعف فيها - ان وجدت - ويمكن
ان يسهم في ذلك الاشراف الفني على المعلم ، أدلة الوسائل والمجلات
التربوية ، والورش التعليمية ، وبطاقات التقويم الخاصة بكل
وسيلة .

(ب) معرفة الأسس التي يقوم عليها الاستخدام الجيد للوسائل التعليمية .

١ - وجود الوسائل السمعية والبصرية في موقف تعليمي معين لا يكفي
في حد ذاته لضمان حدوث أفضل تعلم .

٢ - كثرة الوسائل وازدحامها في درس معين دون حاجة فعلية تبرر ذلك
ليس مؤشرا للاستخدام الجيد .

٣ - القيمة التعليمية لوسيلة معينة هي فيما تحدثه من تغيرات سلوكية
أو تعلم لدى التلاميذ .

٤ - تحديد الأهداف التعليمية ، والملاءمة على مستويات التلاميذ من حيث
النضج والخبرة ، والاختبار والتجريب المسبق للوسيلة وتقويم
استخدامها والعمل على تحسين الاستخدام باستمرار في ضوء نتائج
التقويم والخبرة .

٥ - الوسائل التعليمية جزء لا يتجزأ من طرق وأساليب التدريس وهذه
بدورها جزء لا يتجزأ من المنهج وبالتالي فان الوسيلة واستخدامها
مرتبطة بأبعاد متعددة في العملية التعليمية وفي التقويم ينبغي مراعاة
هذا الارتباط والتكامل في نظام التدريس أو نظام المنهج .

مع الوثيق التربوي

أولا : مستخلصات (*)

التربية والتكنولوجيا

محمد محمد داود عبد الرازق

بمركز الوثيق التربوي

أن كلمة تكنولوجيا كلمة يونانية الأصل تعني بمفهومها الحديث « علم تطبيق المعرفة في الأغراض العلمية بطريقة منظمة » وهي عبارة ترد الآن كثيرا في جميع نواحي فنون التنمية الاقتصادية وصناعاتها بعد أن كانت التكنولوجيا سبابة بخطوات واسعة في ميادين صناعات الحرب والتسلح وطرقهما . ولقد شعر علماء التربية وعلم النفس وعلم أصول التعليم خلال الستينات (١٩٦٠ - ١٩٦٩) بأن هناك تخلف في استخدام معطيات التقنيات الجديدة للتربية فأخذوا يتسابقون للاستفادة منها على نطاق واسع مما هز أركان الطرق والنظم التعليمية التقليدية فأطاح ببعضها بسرعة وعوضها بروح جديدة . وأشهر تلك الوسائل : التعليم بوسائل الاتصال الجماهيرية كالأفلام والبرامج المذاعة المباشرة والصحافة والمراسلة وطرق تعليم الرياضيات الحديثة والعلوم الحديثة وتعتمد معظمها على أدوات وأجهزة الضوء والصوت في تعليم جميع المواضيع للأفراد والجماعات ، مثل الفوائس والمسجلات والراديو وآلات السينما بقياساتها المختلفة والمختبرات اللغوية وتليفزيون الدائرة المغلقة والآلات المعلمة والكمبيوترز (الآلات الحاسبة) ومعظم تلك الأجهزة التي تعتمد على الكهرباء أو الألكترونيات هي آلات المصنع التربوي الحديث . ويرى التربون المتخصصون أن التقنيات الجديدة يجب أن تدخل التربية في ميادين يضمهما مضمرا واحد : الميدان الأول يعرف بميدان تكنولوجيا التربية وهو ميدان الإدارة التعليمية نظمها وأسسها الفلسفية والنفسية حيث تتم عمليات الدراسة والتخطيط وتحليل النظم بأحدث الطرق ، وتخزن المعلومات والاحصاءات وأسماء المراجع بأحدث الوسائل الآلية والألكترونية ، ويعرف الميدان الثاني بميدان التكنولوجيا في التربية وهو ميدان علوم التعليم حيث يتم التنيفذ الفتي والعلمي لعمليات التعلم والتعليم الفردي والجماعي مستخدمين

(*) مستخلص من : فسطندي نقولا « التربية والتكنولوجيا » ، في : رسالة المعلم (الأردن) ، س ١٥ ، ١٤ (كانون الثاني - آذار ١٩٧٢) ص ١٦ - ٢٤ .

[بمركز الوثيق التربوي]

الآلات والأدوات التعليمية بأحدث الطرق التربوية والعملية مستعينين بتقنيات جديدة مثل التكرار أو الآلية المعروفة بالأوتوماتيكية ونظام الضبط الذاتي المعروف بالسيرانية . وفي الميدان الثاني هذا يأتي دور الوسائل التعليمية بمفهومها الحديث « التقنيات الجديدة في التربية » حيث صنفت أدواتها تحت مجموعتين رئيسيتين : المجموعة الأولى هي أدوات تقليدية تضم جيلين جيل لوح الطباشير والكتب المخطوطة قبل القرن الخامس عشر تلي ذلك الجيل الثاني وهو اكتشاف الطباعة الآلية فزاد عدد الكتب واتجهت الدعوة الى استعمال المحسوسات كما استعملت الأشكال التوضيحية والرسوم والنماذج وكان مفهوم جميع الوسائل التعليمية حتى ذلك الوقت أدوات توضيحية . أما المجموعة السانية فهي أدوات حديثة بدأت بالظهور في العشرينات ١٩٢١/١٩٢٩ الى جانب أدوات المجموعة الأولى التقليدية وقد تدرجت تلك الأدوات الجديدة في الثلاثينات وحتى أواخر الستينات ١٩٣١-١٩٦٩ في مسيرة تربوية أفادت الأبحاث والتجارب الواقعية . ويقسم الوسائل التعليمية خلال السنوات الثلاثين السالفة الى جيلين جاءا بعد جيل المجموعة الأولى ؛ الجيل الثالث هو جيل وسائل التعلم بالعمل مستخدمين وسائل سمعية وبصرية الى جانب الوسائل التقليدية المتطورة فشمّل ذلك الفوانيس السحرية والتسجيلات الصوتية والراديو وغير ذلك وبدأت الآلية الأنوميه تلعب دورها أما الجيل الرابع فهو دخول الحركة على الصور فظهرت أفلام الضوء المتحركة الصامتة ثم أضيف الصوت وأنتجت الأفلام الناطقة والبرامج التلفزيونية وبذلك دخلت الوسائل جيلها الرابع حيث بدأت معطيات الإلكترونيات في تقديم خدماتها بواسطة الترانزستور الذي اختزل المساحات والحجوم وظهرت العيون السحرية والسيرانية (الضبط الذاتي) . وهكذا تبع جميع ذلك تغيير شامل في أساليب وعلم التسجيل والتصوير . أما حقبة السبعينات ١٩٧٠ - ١٩٧٩ فهي جيل استخدام الآلات المعلمة والآلات الحاسبة (الكمبيوتر) وتسخير الأقمار الصناعية لبث البرامج التعليمية الى جانب أدوات تقنيات الأصناف التقليدية والجديدة المتطورة في أجيالها المختلفة .

بحث في الأجهزة والأدوات البديلة الخاصة بتدريس العلوم في المرحلة الابتدائية

اعداد

محمد محمد داود عبد الرازق

بمركز التوثيق التربوي

عرض للأجهزة والأدوات والوسائل التعليمية البديلة (*) التي يمكن الحصول عليها بسهولة من البيئة المحلية ومن الأدوات المستخدمة في شتى الأغراض في حياتنا اليومية ويهدف الباحث من ذلك بيان إمكانية استبدال استخدام هذه الأجهزة أو الوسائل بدلا من الأجهزة الأساسية التي يصعب الحصول عليها مع بيان سهولة تزويد جميع المدارس بها . وقد تناولت الوثيقة وصف الأجهزة البديلة مع بيان طريقة تركيب وتشغيل كل جهاز بديل وبحيث تتوافر منها متطلبات المناهج الموحدة للعلوم في المرحلة الابتدائية والمطبقة حاليا في مدارس جمهوريات مصر العربية ، والعربية الليبية والسودان الديمقراطية . وقد استعان الباحث بالرسم لتوضيح كيفية اعداد الجهاز أو اجراء التجربة . وقد استخدم الكاتب في أجهزته البديلة الزجاجات الفارغة وعلب البلاستيك وخراطيم المياه الصغيرة واللمبات الكهربائية القديمة وأقلام الحبر الجافة وعلب النفاث الفارغة وغير ذلك . وقد رتب هذه الأجهزة والأدوات والمواد البديلة ترتيبا تصاعديا وفق ترتيب الصفوف الدراسية المختلفة في تلك المرحلة ، وحسب ترتيب وحدات منهج الصف الواحد وترتيب موضوعات الوحدة الواحدة .

وتنتهى الوثيقة بتجميع أسماء الأدوات والمواد التي ورد ذكرها فيها مع بيان موجز عن مجالات استخدام كل منها عند تدريس العلوم .

(*) تعريف ل :

عبد المنعم محمود محمد الكاشف بحث في الأجهزة والأدوات والمواد البديلة الخاصة بتدريس العلوم في المرحلة الابتدائية . القاهرة الادارة العامة للبحوث الفنية وزارة التربية والتعليم ١٩٧٢ ص ١٣٨ (ستنسل) .

دليل الوسائل التعليمية لإنتاج الإدارة العامة

للساثل الالعلمفة ء٠م٠ع٠

اعءاء

مءمء مءمء ءاءوء عبء الرازق

بمركز الالوالفق الالربوى

فشامل الالفل على ءزئفن؁ الءء الأول ففضمف الالرف بالمواء والوساثل الالعلمفة (*) الال أنفءءها الالءارة العامة للوساثل الالعلمفة بءمهورفة مصر العربفة؁ والالنى عبارة عن كشاف هءائف بالوساثل المضمفنة فف الءء الأول . وفهءف الالفل الى الالرف المهمفن والمشفغلفن فف مءال الوساثل الالعلمفة فف هءا المءال . وفء صنفف المواء الوارءة فف الالفل حسب المواء الالراسفة وحسب أنواع الوساثل الالعلمفة؁ وفء رءبف المواء والوساثل المفءءة فرفبفا هءائفا ففء رأس كل موضوع مع ءكر المءل الببلوفءرافف؁ رقم الوسفلة؁ فاربء انءاءها؁ ءءمها؁ الماءة المفءصصة؁ ولفءها؁ فم الالرف موفء بمضمونها؁ والمرءلة الالراسفة الال فمكن الالفاءة من الوسفلة فف الفالرفس بها؁ وبالالفل لوفاء مصفورة لبعض النماءء . أما الكشاف فهو مرفب هءائفا للمواء وففء رؤوس الموضوعاء الالراسفة الوارءة فف الءء الأول وفء ورف أمام كل ماءة الرمز الال فءل على نوع الانءاء (رقم الوسفلة) .

(*) الالرف ل :

ء٠م٠ع٠ وزارة الفربفة والالعلم؁ مركز الالوالفق الالربوى . ءفل الوساثل الالعلمفة لانءاء الالءارة العامة للوساثل الالعلمفة ء٠م٠ع٠ القاهرة ١٩٧٠ ء ء؁ مصور .

تطوير الوسائل التعليمية

اعداد

سميحة عبد الله

تناولت الوثيقة أهمية الوسائل التعليمية (*) بالنسبة للعملية التعليمية وعددت أنواعها ، ثم انتقلت الى الاتجاهات المختلفة لاستخدامها في دول العالم المختلفة . كذلك أوضحت الوثيقة الأوضاع الحالية للوسائل التعليمية في مدارس جمهورية مصر العربية ثم عرضت عناصر خطة مقترحة للعمل تهدف الى : ربط المقررات الدراسية والوسائل التعليمية المعينة بأهداف التعليم ، التجديد في أساليب ووسائل التعليم ، العمل على تطوير التعليم بصفة جذرية شاملة عن طريق استخدام الوسائل التعليمية .

كذلك بينت الوثيقة ما يلي : كيفية استخدام المعلم للوسائل التعليمية ، وسائل توفير الأجهزة من الخارج ، ضرورة التعاون مع المؤسسات والهيئات الحكومية التي تتبع الوسائل التعليمية مثل متحف العلوم وأقسام الوسائل السمعية بالوزارات والورش في المعاهد الفنية العليا .

وجدير بالذكر أن الوثيقة تضمنت دليلا للمناقشة فيما يتعلق بموضوع الوسائل التعليمية في هذا المؤتمر (التعليم في الدولة العصرية) ، كما تضمنت توصيات لعرضها على لجنة المناهج فيما يتعلق بطرق التدريس واستخدام الوسائل التعليمية . وقد وضعت التوصيات بالنسبة لنقاط رئيسية تتعلق بالادارة العامة للوسائل التعليمية وبالأقسام المختلفة في المديريات التعليمية وبالمدرسة .

(*) تعريف ل :

ج ٠ م ٠ ع ٠ وزارة التربية والتعليم . تطوير الوسائل التعليمية . القاهرة ، مركز التوثيق التربوي . الادارة العامة للوثائق التربوية ، ١٩٧١ . ص ١٩ (استنسل) .

— بحث مقدم الى لجنة المناهج والكتب المتفرعة من مؤتمر التعليم في الدولة العصرية المنعقد بالقاهرة ، ٢٠ - ٢٣ فبراير .

مصطلحات الوسائل التعليمية

ازدادت المصطلحات الأفرنجية المستخدمة في مجال الوسائل التعليمية بتقدم تكنولوجيا التعليم وإدراك مكانتها في العملية التربوية ؛ ولذلك حاولت اللجنة اختيار أسهل الترجمات وأكثرها استعمالاً وأدقها في التعبير عن مدلول المصطلح . لأجنبي بادئة من المبادرة التي قام بها المجلس الأعلى للفنون والآداب في مايو سنة ١٩٦٣ ، واستعانت في ذلك بما كتب باللغة العربية في الوسائل التعليمية في البلاد العربية . وقد كان دليلها في اختيار الترجمة السهلة الدقيقة إلى جانب دقتها من حيث التعبير العلمي - شيوع استعمال اللفظ وتداوله .

ستوالى اللجنة نشر هذه المصطلحات مرتبة إياها وفق الأبجدية الأفرنجية ومقسمة إلى مجموعات حسب فروع الوسائل التعليمية ، ونشرها بما ينسج له مجال النشر واضحة - كلما لزم الأمر - تفسيراً للمصطلح باللغة العربية - فيما لا يتعد في بضع كلمات - لتعاون القارئ في استخدام المصطلح العربي على وجه الدقة .

أولا : السينما والعروض الضوئية :

Film	فيلم
Slide,	فيلم ثابت
Slow motion,	فيلم الحركة البطيئة
Channel,	مسار الفيلم
Reel,	بكرة فيلم
Strip,	فيلم ثابت
Sound Film Strip.	فيلم ثابت ناطق
Frame	إطار
Lamp	مصباح
Projection,	مصباح إسقاط
Exicter,	مصباح منير
House,	مصباح خزانة

Switch,	مفتاح اضاءة
Motor Switch	مفتاح حركة
Lens	عدسة
Picture	صورة
Still,	صورة ثابتة
Opaque,	صورة معتمة
Projection	عرض
Screen	شاشة عرض
Glass Beaded,	شاشة عرض محببة لامعة
Matt,	شاشة عرض غير لامعة
Projector	جهاز عرض
Film Strip,	جهاز عرض أفلام ثابتة
Micro Slide,	جهاز عرض ميكروسكوبى «مجهري»
Motion-picture,	جهاز عرض أفلام
Opaque,	جهاز عرض صور معتمة
Over-head,	جهاز عرض أمامى « سبورة ضوئية
Silent Film,	جهاز عرض أفلام صامتة
Slide,	جهاز عرض صور شفافة
Slide Film,	جهاز عرض أفلام ثابتة
Sound Film,	جهاز عرض أفلام ناطقة
Sound film-Strip,	جهاز عرض أفلام ثابتة ناطقة
Stereo Slide,	جهاز عرض الصور الشفافة مجسمة
Still Picture.	جهاز عرض صور ثابتة
Reel	بكرة فيلم
Feed,	بكرة الارسال
Feed Reel Arm,	ذراع بكرة الارسال
Take up,	بكرة المسحب
Take up Reel Arm.	ذراع بكرة المسحب

Reflector	عاكس
Slide	صورة شفافة
Viewer	جهاز رؤية صورة شفافة
Splicer	جهاز لحام
Film,	جهاز لحام أفلام
Tape.	جهاز لحام أشرطة
Viewer	جهاز عرض - «منظار»
Table,	جهاز رؤية منضدى
Stereo Scope.	جهاز رؤية الصور مجسمة

التغير الاجتماعي والتعليم

عرض الأستاذ / محمود عبد العزيز
رئيس الرابطة

أن خدمات التنمية الاجتماعية - وعلى رأسها التعليم - تستهدف تحقيق عائد اقتصادي يتمثل في زيادة الانتاج ورفع مستوى كفاءته ، ذلك لأن استخدام العلم في ادارة المنشآت الاقتصادية والمؤسسات الانتاجية يؤدي الى عائد أكثر كما ، وأجود نوعا .

واذا كنا ننادي بوضع التعليم في خدمة المجتمع ، فما ذلك الا لكي يكون هذا التعليم وظيفيا ومؤثرا في نواحي الحياة الاقتصادية والاجتماعية ، حتى تتحقق كفاءة التعليم الخارجية بصورة أو بأخرى من صور التقدم الاقتصادي التي تؤثر بدورها على التطور الاجتماعي الذي تنشده الدول انامية بخاصة ، وهي تخوض معاركها من أجل تحقيق الكفاية والعدل ودعم التكافل وانتضامن الاجتماعي بين جميع المواطنين .

ويشتمل الكتاب على الموضوعات الآتية بصفة أساسية :

- ماهية التغير الاجتماعي وعوامله .
- العوامل الديموجرافية وأثرها في تشكيل الأنماط الاجتماعية .
- العوامل الديموجرافية وأثرها في التغير الاجتماعي .
- التخلف الاجتماعي ، والتغير الاجتماعي .
- أهداف التعليم في مرحلة التغير الاجتماعي .
- تخطيط التعليم وعلاقته بالتنمية الاجتماعية .
- الأصل الاجتماعي وعلاقته بالفرص المتاحة للتعليم .
- التعليم والتغير الاجتماعي في الوطن العربي .

(*) الكتاب تأليف الأستاذ / منصور حسين وكيل وزارة التربية والتعليم ، والأستاذ كرم حبيب - صدر في نوفمبر سنة ١٩٧٢ « مكتبة الوعي الفكري » - ضمن سلسلة يصدرانها عن التخطيط والتنمية والتعليم .

ونشير في هذه المناسبة الى أن هناك عوامل كثيرة تؤدي الى التغير الاجتماعي، ويتوقف مقدار فاعلية هذه العوامل على طريقة ودرجة تأثيرها في عملية التغير، فالثقافة المادية مثلا بما تشمله من مخترعات أو مكتشفات تعتبر عاملا مؤثرا في عملية التغير، ومن هنا تبرز أهمية العلم الحديث والتكنولوجيا عند دراسة ظاهرة التغير، هذا بالإضافة الى عوامل أخرى كالعوامل البيئية والطبيعية والبيولوجية. والواقع أن عوامل التغير تنحصر أساسا في عاملين رئيسيين هما: الطبيعة، والنشاط البشري المتمثل في الثقافة والتكنولوجيا - مما يعطى « لفرد » وزنا خاصا في عملية التغير.

وهنا أخذت كثير من البلدان تعيد النظر في بنائها التعليمي - بطريقة أو بأخرى - على ضوء إمكاناتها المتاحة من مادية وبشرية، مستفيدة في ذلك بأسس التخطيط التعليمي وقواعده. وقد بدا من الواضح في هذه المحاولات كلها أن هناك حاجة قصوى الى الالتزام باستراتيجية جديدة للتعليم، استراتيجية تحدث توسعا في التعليم وفي نفس الوقت تحدث فيه تحسنا، استراتيجية تدخل التعليم في إطار جديد من الفكر الحديث يمكنه من مواجهة الانفجار التعليمي بأكبر كفاءة ممكنة - ولنسوف يظل على التعليم دائما واجب التوصل الى مساهمات أخرى في مجال التخطيط التعليمي والتنمية التعليمية التي لانستهدف مجرد اتوسع، بل تجديد التعليم وتحسين نوعيته وجعله أكثر قدرة على التكيف مع المجتمع، الأمر الذي يتطلب أنماطا ومفاهيم تعليمية جديدة.

وبهذه المناسبة نذكر أن قضية التعليم والتغير الاجتماعي في الوطن العربي و حاجة الى دراسة جادة، وذلك من منطلق التحديات التي تواجه العرب، ومن منطلق بعض المعوقات التي تحول دون التوصل الى نوع التعليم المناسب لظروف البيئة العربية ومقوماتها. وفي هذا الصدد نتساءل عما اذا كان النظام التعليمي يهدف الى الحفاظ على سمات المجتمع العربي القائمة، أم يهدف الى بناء مجتمع له سمات جديدة - وهل يعمل النظام التعليمي على الحفاظ على النون العربي، أم يهدف الى صبغه بلون خارجي - وما هي الموضوعات والقيم والمهارات والاتجاهات وأنماط السلوك التي نود أن نغرسها في المواطن العربي من خلال عملية التعليم؟

ولعل من أهم المشكلا التي تنور عند الحديث عن علاقة التعليم بالتغير الاجتماعي، وعن علاقة التغير الاجتماعي بالتنمية الاقتصادية، ما قد ينسب الى التعليم من « فاقد » وما يترتب عليه من « عائد »، وبدبهي أن مشكلة « الفاقد التعليمي » لها أبعاد معينة تختلف من مرحلة الى أخرى، ومن زمان الى زمان، ومن مكان الى مكان - ولكنها مشكلة جديرة بالبحث نظرا لعلاقتها الوثيقة باقتصاديات الخدمة التعليمية.

وهذا عرض موجز لأهم الموضوعات التي تعرض لها كتاب « التغير الاجتماعي والتعليم » في أسلوب علمي جديد من نوعه ، ولا شك في أن الكتاب يتناول موضوعا من ألصق الموضوعات بحياتنا العامة ، ويعتبر دليل عمل أو مدخلا لدراسة موضوع التعليم كخدمة اجتماعية ذات عائد انتاجي ، وهو ما يمكن أيضا أن يدخل تحت الدراسة المتعلقة بالتعليم كاستثمار بشري ، ومن ثم يمكن أن نتناول في مرحلة تالية بالدراسة التحليلية موضوع العائد الاقتصادي للتعليم ، وأثر التعليم في رفع مستوى الكفاية الانتاجية ، بالاحصاءات والبيانات ذات المدلول الواضح - ونحن نأمل أن يتناول نفس مؤلفي الكتاب هذا الموضوع في مناسبة قادمة ، استكمالا لدورهما في التوعية بالموضوعات التخطيطية والتعليمية .

ولقد أرادت « رابطة خريجي معاهد وكليات التربية » أن تطرح موضوع الكتاب في ندوة علمية عامة ، فدعت السيد الأستاذ منصور حسين وكيل وزارة التربية والتعليم لشئون التخطيط - وأحد مؤلفي الكتاب - ليحدث الأعضاء عن « دور التعليم في التغير الاجتماعي » واستجاب سيادته لدعوة الرابطة في مساء يوم الاثنين الموافق ١٨ من ديسمبر سنة ١٩٧٢ . وعلى مدى ساعتين عرض سيادته الموضوع عرضا شاملا وعلميا ، فتحدث عن دور كل من المدرسة ، والمعلم ، والمتعلم في عملية التغير الاجتماعي ، مضيفا الى الدراسات التي تمت حول هذا الموضوع لونا جديدا من ألوان الدراسة الجادة العلمية الواعية بالمشكلة وأبعادها الاجتماعية والتعليمية .

وحتى يعمل التعليم على تحقيق دوره في تنمية المجتمع وتطوره ، فانه يسر رابطة خريجي معاهد وكليات التربية أن تظل قضية « التعليم والتغير الاجتماعي » مطروحة للدراسة والمناقشة ، حتى تستقر المفاهيم والأسس المتصلة بالموضوع ، وبالتالي حتى يعمل معلمونا وطلابنا على تحقيق دور العملية التعليمية في التغير الاجتماعي ، وحتى يعمل المدرسة على تحقيق كفاءتها الخارجية والقيام بدورها كمركز اشعاع حقيقي في البيئة المحيطة بها .

رقم الايداع بدار الكتب ١١٠ لسنة ١٩٧١

مطبعة دار العالم العربي
٢٣ شارع الظاهرت ٩٠٦٧٠٦

JORUNAL OF EDUCATION

ISSUED BY THE ASSOCIATION OF THE GRADUATES
OF THE INSTITUTES AND FACULTIES OF EDUCATION

13, Midan Al-Tahrir — CAIRO, A.R.E.

Tel. : 70686

Editorial Board

Dr. Yusef Salah El-Din Kotb.
Dr. Ibrahim E. Metaweh.
Dr. Mahmoud El-Bassiouny.
Dr. Hussein S. Koura.
Dr. Mohamed I. Kazim.
Dr. Mohamed M. Fadaly.
Dr. Mahmoud El-Shal.
Dr. Mohamed Mournir Hassouna.
Dr. Mohmaud A. Shouk.
Mrs. Zenab Mehrez.
Mr. Mahmoud Orban.

Editor-in-Chief
Secretary

-
- All Rights Reserved for the Association.
 - Published Essays & Research in the Field of Education.
 - Material For Publications should be addressed to the Editor in Chief.
 - Annual Subscriptions:
 - P.T. 84 : The Journal & membership.
 - P.T. 60 : The Journal.
 - P.T. 40 : Students Subscription.
 - P.T. 75 : Overseas Subscription.

Issued Quarterly : November — January — March — May

JOURNAL OF EDUCATION

2nd. Issue

January 1973

Year XXV

CONTENTS

- Editorial: This Issue Dr. Salah El-Din Koth
- Concept of Audio Visual Aids Mr. Mohammed M. Attia
- Programming Audio Visual Aids.
Dr. Ibrahim Esmat Mefaweh
- Initiations in face of Modern Educational Challenges.
Dr. Ibrahim Bassyouni Emeira
- Technology in Learning Foreign Languages.
Dr. Salah El-araby
- Art Education and Media Communication.
Dr. Lotfy Zaky
- Audio Visual Aids and The Problems of Technical Education.
Dr. Mohammed Munir Hassona
- Comprehensive Libraries: A new Experiment.
Mr. Ismial Sabry
- Audio Visual Aids Programmes in school and Section.
Mrs. Nagah Ahmed Awad
- Modern Trends in A.V.A. Dr. Fath El-Bab Abd El-Halim
- The Teacher & A.V.A. Dr. Khairy Khazem
- Educational Documentation Excerpts Terminology.
Mrs. Zeinab Mehrez

ISSUED BY THE ASSOCIATION OF THE GRADUATES
OF THE INSTITUTES AND FACULTIES OF EDUCATION
CAIRO, U.A.R.

صحيفة التربية

السنة الخامسة والعشرون - مارس ١٩٧٣ - العدد الثالث

في هذا العدد

- كلمة المحرر :
- التعليم في دولة الوحدة الكبرى : د. يوسف صلاح الدين قطب
- اعداد وتدريب المعلم في الجمهورية العربية الليبية .
- الادارة المدرسية الميدانية : الأستاذ محمد الشرييني
- التربية العسكرية في الاسلام : اللواء محمد جمال الدين محفوظ
- اثر الفلسفة في فاعلية المدرس : دكتور محمد مصطفى زيدان
- الغش وعلاقته بالتحصيل في الدراسة الجامعية . : دكتورة عنايات زكي
- مشروعاتنا التعليمية في ضوء الحاسب العلمي . : الأستاذ / لطفى بركات احمد
- اتجاهات في تدريس العلوم (الميكروتيكنيك) : دكتور ابراهيم بسيرنى حمير
- دور القيادة التربوية في تنمية المدرس . : دكتور احمد حسين اللقاني
- اعداد معلم العلوم (١) : د. احمد فؤاد عبد الجواد
- تجربة اعداد معلمين لدار الحضارة . : الأستاذ / يوسف ميخائيل اسعد
- الوسائل التعليمية وقواعد استخدامها . : دكتور ابراهيم عصمت مطاوع
- القدرة الميكانيكية - مكوناتها وطرق قياسها . : د. محمد يحيى العجيزى

تصدرها : رابطة خريجي معاهد وكليات التربية

صحيفة التربية

تصدرها رابطة خريجي معهد وكليات التربية
١٣ ميدان التحرير بالقاهرة - ت ٧٠٦٨٦

رئيس التحرير : الأستاذ الدكتور يوسف صلاح الدين قطب
سكرتير التحرير : الأستاذ الدكتور إبراهيم عصمت مطاوع

هيئة التحرير

الدكتور محمود البسيوني
الأستاذ محمود النبوي الشال
الأستاذة زينب محرز
الدكتور محمد إبراهيم كاظم
الدكتور محمد منير حسونة
الأستاذ محمود عيد عريان

● نشر الآراء العلمية والتربوية على مسئولية أصحابها .	● الاشتراك السنوي : -
● جميع حقوق النشر محفوظة للرابطة .	● ٨٤ قرشا لعضوية الرابطة
● نشر الصحيفة المقالات والبحوث التي تعالج شئون التربية والتعليم .	● والصحيفة
● ترسل المقالات والمكتاتبات باسم رئيس التحرير بمقر الرابطة .	● ٦٠ قرشا للصحيفة فقط .
	● ٤٠ قرشا للطلبة .
	● ٧٥ قرشا خارج الجمهورية

تصدر أربعة أعداد في السنة
في أوائل كل من شهر : نوفمبر - يناير - مارس - مايو

صحيفة التربية

السنة الخامسة والعشرون — مارس ١٩٧٣ — العدد الثالث

في هذا العدد

- كلمة المحرر :
- التعليم في دولة الوحدة الكبرى : د. يوسف صلاح الدين قطب
- اعداد وتدريب المعلم في الجمهورية العربية الليبية .
- الادارة المدرسية الميدانية : الأستاذ محمد الشربيني
- التربية العسكرية في الاسلام : اللواء محمد جمال الدين محفوظ
- أثر الفلسفة في فاعلية المدرس : دكتور محمد مصطفى زيدان
- الغش وعلاقته بالتحصيل في الدراسة الجامعية .
- مشروعاتنا التعليمية في ضوء الحاسب العلمي . : الأستاذ / لطفى بركات أحمد
- اتجاهات في تدريس العلوم (الميكروتكنيك) : دكتور ابراهيم بسيوني عميره
- دور القيادة التربوية في تنمية المدرس . : دكتور أحمد حسين اللقاني
- اعداد معلم العلوم (١) : د. أحمد فؤاد عبد الجواد
- تجربة اعداد معلمين لدار الحضانة . : الأستاذ / يوسف ميخائيل اسعد
- الوسائل التعليمية وقواعد استخدامها . : دكتور ابراهيم عصمت مطاوع
- القدرة الميكانيكية — مكوناتها وطرق قياسها . : د. محمد يحيى العجيزي

تصدرها : رابطة خريجي معاهد وكليات التربية

كلمة المحرر

التعليم في دولة الوحدة الكبرى^(١)

للاستاذ الدكتور يوسف صلاح الدين قطب

يتلقى رئيس التحرير بصفته عضوا في لجان الوحدة الاندماجية بين مصر وليبيا ومقررا عاما للجنة التعليم والعلوم والثقافة والاعلام ، الكثير من تساؤلات القراء والمهتمين بشئون التعليم والثقافة عما يدور في هذه اللجنة من اتجاهات وآراء . وهو يحاول في هذه الكلمة ان يلقي بعض الاضواء على المبادئ العامة التي تتبناها اللجنة لاقامة هذه الوحدة على أسس قوية وسليمة .

صدر في شهر أغسطس سنة ١٩٧٢ اعلان تاريخي لتحقيق الوحدة الكاملة بين جمهورية مصر العربية والجمهورية العربية الليبية اتفق فيه على انشاء قيادة سياسية موحدة بين الجمهوريتين ، كما اتفق أيضا على أن تنشئ هذه القيادة الموحدة لجانا مشتركة من مصر وليبيا لدراسة وضع الأنظمة التي تقوم على أساسها الوحدة الاندماجية بين الجمهوريتين في المجالات المختلفة ، ومن بين هذه المجالات مجال التعليم والعلوم والثقافة والاعلام .

وكان من بين ما استند اليه الاعلان التاريخي المشار اليه أن الثورة التي قام بها كل من الشعبين المصري والليبي تتجه الى هدف واحد هو هدف الحرية والاشتراكية والوحدة الذي تتمثل فيه كل المعطيات التي تريدها الأمة العربية أساسا لمستقبل عزيز تتحقق فيه وبه آمالها . كما أن الشعبين الليبي والمصري « تجمعهما عوامل وثيقة وصلات متعددة جغرافية واقتصادية وتاريخية وسياسية وبشرية وفكرية تلقى عليها ازاء الأمة العربية مسؤوليات والتزامات ... تدعوها الى بذل جهد عادل مشترك لتحقيق آمال الأمة العربية في اقامة وحدتهما » .

وقد حددت القيادة السياسية بعد ذلك بقرار منها تشكيل اللجان المختلفة وتحديد اختصاصات كل لجنة منها . وكان مما اختصت به لجنة التعليم والعلوم والثقافة والاعلام دراسة الأسس التي يقوم عليها توحيد أنظمة التعليم العام والفنى والتعليم العالى والجامعى والقوانين واللوائح التي

تحكمها . وكذلك توحيد أنظمة المراكز والهيئات المسؤولة عن البحث العلمى وأجهزة الاعلام بما شملها من صحافة واذاعة مرئية ومسموعة وأجهزة الثقافة بما شملها من اكاديمية الفنون وتخطيط للمسرح والسينما والموسيقى والفنون الشعبية والآثار . وبطبيعة الحال فان هذه الدراسة تقتضى الوقوف على ما لدى الجمهوريتين من أنظمة تسير عليها ثم تحاول اللجنة بعد ذلك ان تختار للدولة الجديدة ، أى دولة الوحدة أفضل الأنظمة لها . وليس معنى هذا أن تقوم اللجنة بالمقارنة بين الأنظمة الموجودة في كلا البلدين ولا تحديد عنها ، ولكن القصد أيضا هو أن تفتقر الفرصة لاختيار أفضل الأنظمة التي تناسب الدولة الجديدة بما يشمله ذلك من التوصية بإنشاء أجهزة جديدة أو خلق أنظمة مستحدثة .

وقد رأت لجنة التعليم والعلوم والثقافة أن تنقسم الى أربع لجان فرعية لتيسر دراسة المجالات التى تقع فى اختصاصها مع الأخذ فى الاعتبار أن هذه المجالات تكون وحدة متكاملة . فالتعليم فى مراحله المختلفة بما فيها المراحل العليا والجامعية لا يمكن النظر اليه بصورة مجزأة . كما أن البحث العلمى وثيق الصلة بالتعليم العالى . وكل ذلك يرتبط ارتباطا وثيقا بالثقافة السائدة فى المجتمع . فالتعليم يتأثر بثقافة المجتمع كما أنه من أهم عوامل تنميتها وتقدمها . ولا شك أن الاعلام بوسائله المختلفة من صحافة واذاعة مرئية ومسموعة هو المركبة التى تنقل عن طريقها الثقافة من مكان الى مكان وهو الوسيلة التى توحد بها هذه الثقافة بين الأفراد والجماعات . لذلك كله كان من الضرورى أن تعرض الدراسات التى تقوم بها كل لجنة من اللجان الفرعية على اللجنة العامة مجتمعة لمناقشتها وتنسيقها مع بقية الدراسات التى تقوم بها اللجان الفرعية الأخرى حتى تجىء جميع توصيات اللجنة العامة فى صورة متكاملة ومنسقة .

واللجان الفرعية المشار إليها التى انقسمت إليها اللجنة العامة هى :

- لجنة التعليم العام والتعليم الفنى (أى ما قبل المرحلة الجامعية والعالية) .

- لجنة التعليم العالى والبحث العلمى .
- لجنة الثقافة والاعلام .
- لجنة العلاقات الثقافية الخارجية .

ونحن نرى دون أى تحيز ، أن دراسات هذه اللجنة هى أهم مداخل الوحدة بين الشعبين ، ذلك لأنها المدخل الإنسانى الذى يعتمد على الوحدة الإنسانية بين الإنسان اللبى والإنسان المصرى . ومع تأكيدنا لأهمية توحيد الأنظمة السيلسية والدستورية والقانونية والاقتصادية والمالية والإدارية التى تقوم عليها الدولة الجديدة ، إلا أننا نعتقد أيضا أن وحدة الثقافة والتعليم يجب أن تكون الأساس المتين الذى ترتكز عليها وحدة الأنظمة الأخرى . فالوحدة بين الشعوب العربية قوامها الإنسان العربى الذى يخلق منه التعليم

انسانا موحد الثقافة واللغة والفكر والهدف ، يؤمن بقيم واحدة ومثل واحدة ، يفضل ما يحسه من تاريخ مشترك وما يسمعه ويقرأه ويشاهده كل يوم من آداب وفنون ، وما يتأثر به من تعليم له أهداف واحدة ، وما يفعل به من أحداث جارية تحدد مصيره المشترك .

على أنه كان واضحا منذ بداية عمل اللجنة أن هذه الوحدة الانسانية بين مصر وليبيا حقيقة واقعة لا تحتاج الى اثبات وأن ذلك مما ييسر عمل اللجنة ويدفعها الى دراسة وسائل تدعيم هذه الوحدة وتنميتها في اطار أجهزة موحدة يراعى فيها ظروف الدولة الكبرى الجديدة ومساحتها الشاسعة التي تتباين فيها ظروف بعض محافظاتنا من النواحي الاجتماعية والبشرية والجغرافية والاقتصادية مما قد يقتضى التوسع في منح هذه المحافظات سلطات وصلاحيات قوية تلبي في اطار وحدة الدولة ومقوماتها الأساسية المقتضيات والحاجات المحلية المتباينة .

وكان لزاما على اللجنة أيضا أن تبدأ عملها في مجال التعليم بعملية استيضاح للرؤية على المدى العريض ، فتحدد الأهداف التي تنواخاها الدولة الجديدة من التعليم في مراحلها المختلفة ونوعياته المتعددة وأن تشتق هذه الأهداف من الاطار العام الذى تحدد للدولة الجديدة وهو القائم على الحرية والاشتراكية والوحدة ، وايضا من مفهوم التعليم العصرى الذى يراعى مقتضيات الظروف التى يمر بها المجتمع العربى وما يواجهه من تحديات في الوقت الحاضر .

وفي ضوء ذلك بدأ الجانبان الليبي والمصرى أعمال اللجنة بالاتفاق على أهداف التربية والتعليم في الدولة الاندماجية كما حددت اللجنة أهم الاتجاهات العامة لسياسة التربية والتعليم في هذه الدولة والمبادئ التى يقوم عليها تنظيم الأجهزة المختلفة لهيكل التعليم فيها . كما استهلكت اللجنة أعمالها أيضا بوضع صياغة لفلسفة التعليم العالى والأهداف التى ينبغى أن يبنى عليها ووسائل تحقيقها في دولة الوحدة . وقد كانت هذه البداية نقطة انطلاق موفقة أمكن في ضوءها النظر في بقية موضوعات الدراسة بفكر موحد ورؤية واضحة لتقدم اللجنة تصوراتها للمبادئ التى تقوم عليها التشريعات الخاصة بالتعليم العام والتعليم الجامعى واختصاصات الادارات المركزية والادارات المحلية بما يتيح الفرصة للتخطيط والتنسيق على مستوى الدولة من جهة مع الانطلاق في الابتكار والتنفيذ على المستوى المحلى من جهة أخرى . كما أمكن التقدم باقتراح تصورات للأجهزة والمجالس القادرة على تحقيق أهداف التعليم في دولة الوحدة .

هذه أيها القارىء العزيز صورة سريعة لما تقوم به احدى لجان الوحدة الاندماجية وسنحاول في العدد القادم أن نقدم لك بعض ما أنجزته لجنة التعليم والعلوم والثقافة والاعلام من أعمال .

إعداد وتدريب المعلم في الجمهورية العربية الليبية

نولى وزارة التربية والارشاد القومى بالجمهورية العربية الليبية عناية خاصة لاعداد وتدريب المعلم فى المستويات المختلفة باعتبار ان المعلم هو العنصر الاساسى فى التحول الشامل الذى يشهده المجتمع بعد ثورة الفاتح من سبتمبر ، وباعتبار ان المعلم له دوره الاساسى فى مخططات التنمية الاقتصادية والاجتماعية التى تسعى الدولة حاليا لتنفيذها .

ويسر وفد الجمهورية العربية الليبية لدى مؤتمر اعداد وتدريب المعلم العربى الذى تنظمه المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم أن يقدم هذا العرض السريع عن النظم المتبعة فى هذا المجال بالجمهورية العربية الليبية .

(أولا) نظم الاعداد الحالية :

١ — معلم المرحلة الابتدائية :

كان يعد معلم المرحلة الابتدائية فى معاهد المعلمين العامة (نظام اربع سنوات) بعد الشهادة الابتدائية ولقد اوقف القبول بتلك المعاهد واستبدلت بمعاهد المعلمين (نظام السنتين) يعد الشهادة الاعدادية وهذه المعاهد تعتبر مؤقتة لسد الحاجات الملحة من المدرسين للمرحلة الابتدائية .

٢ — معلم المرحلة الاعدادية :

كان يعد فى معاهد المعلمين الخاصة (اربع سنوات) بعد الشهادة الاعدادية وتوجد بهذه المعاهد الشعب التالية :

- (ا) شعبة اللغة العربية والدين .
- (ب) شعبة المواد الاجتماعية واللغة الانجليزية .
- (ج) شعبة العلوم والرياضيات .
- (د) شعبة التربية الفنية .
- (هـ) شعبة التربية الرياضية .

غير انه بالنظر الى الاحتياجات المتزايدة لمدرسى المرحلة الابتدائية فقد بدىء فى تنسيب معظم خريجي هذه المعاهد للتدريب بالمرحلة الابتدائية وتسعى الوزارة حاليا لاعادة النظر فى معاهد المعلمين العامة (نظام

مقدم من الوفد الليبى فى مؤتمر اعداد وتدريب المعلم العربى المنعقد بالقاهرة (يناير ١٩٧٢) الذى عقدته المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم .

السنتين) ومعاهد المعلمين الخاصة (نظام الأربع سنوات) بعد الشهادة الإعدادية بهدف البدء في تطبيق نظام الخمس سنوات بعد الشهادة الإعدادية لإعداد مدرسي المرحلة الابتدائية ابتداء من العام الدراسي ١٩٧٤/٧٣ تطبيقاً لقرارات دول ميثاق طرابلس .

كما ينتسب خريجو كلية التربية بالجامعة الليبية للتدريب بالمرحلة الإعدادية والثانوية بالإضافة إلى خريجي كليات الآداب والعلوم والدراسات الإسلامية واللغة العربية ويؤمل أن تبدأ كلية التربية قريباً في وضع برنامج لتأهيل فريجي تلك الكليات التربوية تربوياً .

٢ - معتم المرحلة الثانوية العامة وما في مستواها :

ويتم اختيارهم من بين المدرسين الحاصلين على مؤهلات جامعية وتربوية ومن قضوا مدة لا تقل عن خمس سنوات في التدريب بالمرحلة الإعدادية ، وتسمى الوزارة حالياً إلى إرسال المتفوقين من خريجي المعاهد المهنية والفنية في بعثات دراسية عليا ليكونوا معلمين في تلك المعاهد بعد تخرجهم .

٤ - شروط القبول بمعاهد المعلمين :

يتم اختيار الطلاب عن طريق مقابلة تجريها لجان بمعاهد المعلمين ومن أهم تلك الشروط :

- (أ) الحصول على الشهادة الإعدادية العامة .
 - (ب) اتزان الشخصية والاستقرار العاطفي .
 - (ج) الرغبة في مهنة التدريس .
 - (د) اللياقة الصحية والخلو من العيوب والمآهات الجسمية .
- وتطبق نفس الشروط تقريباً في كلية التربية بالإضافة إلى شرط الحصول على شهادة الثانوية العامة أو إجازة التدريس الخاصة .

٥ - هيئات التدريس بمعاهد المعلمين :

يشترط أن يكون معلم المعلم من خبرة العناصر ومن الحاصلين على مؤهل جامعي وتربوي مع خبرة لا تقل عن ثلاث سنوات بالمدارس الثانوية ، ويقوم معلم المعلم بتدريب حوالي ١٨ حصة تقريباً في الأسبوع .

٦ - مقار معاهد المعلمين :

يوجد حالياً حوالي عدد ستة معاهد للمعلمات وعدد أحد عشر معهداً

للمعلمين موزعة على جميع محافظات الجمهورية تقريبا ، وكلية واحدة للتربية (مشتركة) .

وبالنظر الى أن مقدار تلك المعاهد لم تعد ملائمة لمتطلبات اعداد المعلم اعدادا متكافئا ، لذلك فقد وضع مخطط لإنشاء أحد عشر معهدا جديدا للمعلمين والمعلمات بحيث تتوفر فيها جميع الامكانيات اللازمة لاعداد المعلم .

ويقيم معظم طلبة معاهد المعلمين والمعلمات في اقسام داخلية ومتوسط كثافة الفصل الواحد هو ٢٧ طالبا .

٧ - الحوافز التي تعطى لطلبة معاهد المعلمين والمعلمات :

(أ) تصرف مكافأة شهرية لجميع طلبة معاهد المعلمين والمعلمات تتراوح بين ٥ دنانير و ١٢ ديناراً ، بالإضافة الى الإقامة الداخلية كما تصرف جميع الأدوات والكتب والمواد التعليمية مجانا . وقد أوصى المؤتمر التربوي الوطني الثاني الذي عقد في طرابلس في بداية هذا العام أن ترفع مكافآت طلبة المعاهد بحيث تتراوح بين ١٢ - ٢٥ ديناراً في الشهر وتسعى الوزارة حاليا الى وضع التوصية المذكورة موضع التنفيذ .

(ب) تشجيعا للمتفوقين من خريجي معاهد المعلمين الخاصة فقد بدى في قبول هؤلاء بكلية التربية لاستكمال دراستهم الجامعية على أن يكون ذلك بعد قضاء مدة في التدريس لا تقل عن سنتين ويتم ذلك بالتنسيق بين وزارة التربية والارشاد القومي وبين الجامعة الليبية .

كما يتم ارسال المتفوقين من خريجي شعبتي التربية الفنية والتربية الرياضية في بعثات دراسية للخارج لاستكمال دراستهم الجامعية .

(ثانيا) التدريب أثناء الخدمة :

١ - أجهزة التدريب :

تعتبر الادارة العامة للتدريب الجهاز المركزي المسئول عن التدريب بوزارة التربية والارشاد القومي ، وقد نظمت أعمال هذا الجهاز وحددت بالقرارين الوزاريين الصادرين الأول في ٧٠/هـ والثاني ٧١/هـ .

وقد حدد القراران المشار اليهما اهداف التدريب واختصاصات الادارة العامة للتدريب .

وتنفذا لاحكام اللائحتين المشار اليهما أعدت الادارة العامة للتدريب مشروعا لإنشاء اقسام للتدريب بالمحافظات كما أعدت خطة لتنظيم هيكل

هذه الأجهزة واحتياجاتها من القوى العاملة خلال السنوات العشر التالية.
وتحديد اختصاصاتها .

٢ — مستويات التدريب وعلاقتها بهيكل الوظائف في مهن التعليم :

ينم تنظيم مستويات التدريب حسب الهيكل الوظيفي للوزارة بحيث يشمل
التدريب الفئات التالية :

- ١ — مديري ادارات التربية ومديري المدارس .
- ٢ — الموجهين الفنيين .
- ٣ — المعلمين .
- ٤ — الكتبة وأمناء المخازن والمختبرات .
- ٥ — العمال .

٣ — أنواع الدورات التدريبية :

١ — الدورات التأهيلية :

وتنظم للمدرسين غير المؤهلين لتمكينهم من الحصول على مؤهلات في
مستوى الكفاءة الأساسي المطلوب للعمل .

٢ — الدورات الاعدادية :

وتنظم لكل من يشغل وظيفة جديدة أو يرشح لها من الوظائف الفنية
أو الادارية ، أو للموفدين في بعثات تدريبية خارج البلاد .

٣ — الدورات التكميلية :

وتنظم للمدرسين المؤهلين وسائر العاملين بالوزارة ممن تدعو الحاجة
الى استكمال اعدادهم .

٤ — الدورات التنشيطية :

وتنظم بصفة دورية لجميع فئات العاملين في حقل التربية أو في الوظائف
الفنية أو الادارية بأجهزة الوزارة لتجديد معلوماتهم وتطوير خبراتهم ومهاراتهم
بالاضافة الى دراسات ميدانية داخل البلاد أو خارجها حسب مقتضى الحال .

٤ — البرامج التي تم تنفيذها في عامي ١٩٧٠ و ١٩٧١ :

أقامت الادارة العامة للتدريب في العامين المذكورين عدة برامج تدريبية
وفيما يلي بيان بهذه الدورات :

- ١ — دورة تنشيطية لمدرسي المرحلة الابتدائية .
- ٢ — دورة تدريبية لغير المؤهلين من مدرسي ومدرسات المرحلة
الابتدائية .

- ٣ — دورة تدريبية لدرسى ومفتشى مادة الرياضيات بالمرحلة الثانوية .
- ٤ — دورة تأهيلية لدرسى ومدرسات المرحلة الابتدائية غير المؤهلين تربويا .
- ٥ — دورة تدريبية لدرسى المواد من خريجى الكليات الجامعية عدا كلية التربية .
- ٦ — دورة تنشيطية لدرسى المواد فى المرحلة الاعدادية .
- ٧ — دورة تنشيطية لدرسى المرحلة الابتدائية .

هـ — القائمون على التدريب ووسائل الاشراف عليه :

يتم التدريب بالاستعانة بالأخوة العاملين فى حقل التربية والتعليم فى مختلف مستوياته ممن تتوافر فيهم الخصائص العلمية والتربوية المطلوبة الى جانب الخبرة الميدانية . ولقد يستعان بمدرسين من أقطار أخرى . ويستخدم التقييم كأساس لتطوير التدريب والارتقاء به وهو يستهدف البرامج والدارسين على حد سواء .

ولتقييم البرامج يستعان بعدة طرق منها :

- (أ) ملاحظات المدرسين والمتدربين .
- (ب) تقارير مديرى الدورات .
- (ج) تقارير متابعى الدورات .
- (د) تقارير الموجهين .

كما توجه الادارة العامة للتدريب جهودها لمتابعة المتدربين للتأكد من تحقيق أهداف التدريب وقياس مدى التحسن فى مستوى الأداء وصلاحيه اساليب وطرق التدريب المقدمة وذلك عن طريق الاستعانة بما يأتى :

- (أ) المتابعة الميدانية .
- (ب) أجهزة التدريب المحلية .
- (ج) المتابعة المركزية .

(ثالثا) الأوضاع الاقتصادية والاجتماعية للمعلم :

عملت ثورة الفاتح من سبتمبر على الرفع من شأن مهنة التدريس كغيرها من المهن الرفيعة وقد ترتب على ذلك تحسين الأوضاع الاجتماعية والاقتصادية للمعلم وأصبح فى مستوى واحد مع بقية موظفى الدولة بل يفوقهم أحيانا ومن المزايا التى تعطى للمعلم ما يلى :

- (أ) وقف تعيين معلمين غير مؤهلين .
- (ب) تعطى للمدرس علاوة خاصة تسمى علاوة التدريس وهى تعادل ما نسبته ٢٠٪ من المرتب الاساسى . فى الوقت الذى ألغيت فيه جميع العلاوات المشابهة التى كانت تصرف لبقية موظفى الدولة .

(ج) لا يوجد حد تقف عنده ترقية المعلم من درجة الى أخرى .
(د) تتم الترقيات مرتين في السنة لن يستحقها من العاملين . وبهذا أصبحت الترقيات تعطى للمعلم في مواعييدها المنتظمة متى تنتهى المدة اللازمة ومتى كانت تقاريره جيدة .

(هـ) تتم التنقلات لن قضي مدة سنتين في التدريب في أى مدرسة وذلك بناء على رغبة المعلم .

(و) يتم حالياً وضع دراسة لإنشاء نقابة للمعلمين .

هذا بالإضافة الى المزايا الأخرى التى يتمتع بها موظفوا الدولة من رعاية اجتماعية وصحية وعلاوة للسكن تتراوح بين ٢٥ — ١٠٠ دينار شهريا ومعاش للتقاعد عند بلوغ السن المقررة .

(رابعاً) التعاون العربى :

لا زالت معاهد المعلمين والمعلمات وكليات الجامعة الليبية عاجزة عن سد احتياجات المراحل التعليمية المختلفة من المعلمين ، وتسعى الوزارة لوضع مخطط لسد تلك الاحتياجات ضمن خطة التنمية الاقتصادية والاجتماعية للدولة ، ويتم تغطية العجز الحالى فى المعلمين بالتعاون مع الدول العربية الشقيقة عن طريق التعاقد أو اعارة بعض المعلمين للعمل بالجمهورية العربية الليبية .

(خامساً) المشكلات :

من المشكلات التى تواجه الجمهورية العربية الليبية وغيرها من الدول العربية فى مجال اعداد وتدريب المعلم ما يلى :

١ — مشكلة معلم الفصول المتعددة (او المدارس ذات الفصل الواحد) بالقرى النائية التى بها كثافة سكانية قليلة .

٢ — مشكلة معلم ما قبل المرحلة الابتدائية (رياض الأطفال) .

٣ — مشكلة معلم مدارس التربية الخاصة (المعوقين والمتخلفين عقليا) .

٤ — مشكلة قلة الاقبال على معاهد المعلمين والمعلمات .

٥ — مشكلة اعداد الكتب لمعاهد المعلمين والمعلمات .

٦ — مشكلة تأهيل العدد الكبير من المعلمين غير المؤهلين بالمرحلة الابتدائية .

وتأمل الجمهورية العربية الليبية من المؤتمر ان يدرس تلك المشكلات دراسة عميقة وان تصل الى توصيات عملية فى هذا الشأن .

الإدارة المدرسية الميدانية

بقلم : الأستاذ محمد الشربيني
وكيل الادارة التعليمية
بجنوب القاهرة

التعريف بالقيادة المدرسية :

من الثابت أن صلاح المدرسة رهن في المكان الأول بكفاية ناظرها أو مديرها أو قائدها فهو الرائد والموجه الأول لمدرسته — وتستهدف الاتجاهات الحديثة في الإدارة والتنظيم المدرسي توفير كل الظروف والامكانيات التي تساعد على تحسين العملية التعليمية ورفع مستوى الأداء لتحقيق نمو التلاميذ والطلاب نموا سليما في النواحي الجسمية والعقلية والروحية والاجتماعية والوجدانية وذلك لتحقيق الأغراض التي يهدف اليها المجتمع المتطور السليم .

مقومات الادارة المدرسية العصرية :

تتمثل الصفات القيادية لناظر أو مدير المدرسة فيما يلي :

١ — **القوة الطيبة** : من حبث التمسك بأسباب دينه وفي ايمانه برسائله واعتزازه بها ، وفي مظهره ، وخلقه وسيرته ، وفي أبوته وأخوته لمدرسي المدرسة وموظفيها وطلابها وعمالها وأولياء الأمور بها .

٢ — **الثقة المتبادلة** : عن طريق الخبرة الشخصية في كافة المجالات والنشاطات فان ثقة المدرسين والموظفين والعمال والطلاب بناظرهم هي الدعامة الأولى لنجاح الإدارة المدرسية .

٣ — **خلق المناخ الصالح** : على أساس من الاستقرار والطمأنينة وحسن التفاهم والبعد عن العنف والخلافات والتباغض والحرص على التعاطف والتعاون والمودة والألفة مع اليقظة التامة .

٤ — **التعرف على العاملين** : وذلك بالوقوف على قدراتهم ومواهبهم واستعداداتهم وامكانياتهم واسناد العمل المناسب لكل منهم ، مع توجيههم وارشادهم بالحسن ، بالإضافة الى تركية المجددين وتشجيعهم والأخذ بيد المقصرين والارتقاء بهم .

٥ — **نوزيع الاختصاصات** : تفويض ناظر المدرسة للعاملين معه بعض

الاختصاصات والواجبات والمسئوليات والالتزامات مع منحهم في نفس الوقت كل السلطات ، وشعور كل مدرس بملكيتة للمدرسة وبأنه جزء منها ، ومن الخير أن يتفرغ قائد المدرسة للسياسة العامة والأمور الجوهرية بالمدرسة واسناد ما دون ذلك الى مرعوسيه ومعاونيه .

٦ — أسلوب القيادة الرشيدة : يقوم على الأسلوب الديمقراطي والحكم الذاتي والقيادة الجماعية ومركزية التخطيط لا مركزية التنفيذ ، والبعد عن النمط الأوتوقراطي أو الاتجاه البيروقراطي (المكتبى) وتعويضه بالعمل الميدانى .

الاعداد التربوى لناظر المدرسة :

لم تعد النظارة في العصر الحديث مجرد وظيفة ادارية تنحصر مسئولياتها فيما يسمى بالضبط والربط والأمر والنهى ، ولم تعد المدارس في وقتنا الحاضر مجرد أدوات تدار كالآلات ، وانما المدرسة كائن حى يرتهن صلاحه وترقيته وتطويره بخبرات فنية وتربوية من الطراز الأول — ومن هنا كان الخطأ كل الخطأ أن يجمد ناظر المدرسة تفكيره واهتمامه وجهوده في الشئون الادارية والمكتبية وحدها . ولكى ينهض بمسئوليته التربوية والفنية والقيادية على خير وجه لابد له ان يتأهل ويتزود بالخبرات الآتية :

١ — تنمية خبراته وكفايته التربوية بالاتجاهات الثقافية والفنية والعلمية وذلك بالاطلاع المستمر وحضور المؤتمرات ومواصلة الدراسات والزيارات الميدانية في كافة المجالات .

٢ — دراسة أهداف مراحل التعليم في مصر بوجه عام ولمرحلته بوجه خاص .

٣ — دراسة قوانين التعليم وقراراته والسياسة التعليمية الجديدة .

٤ — دراسة البيئة المدرسية دراسة واعية فاحصة .

٥ — الاطلاع على نظم التعليم بالخارج والتطور العالمى الحديث .

٦ — دراسة عامة للمناهج والكتب والخطط المتعلقة بمرحلته .

٧ — دراسة ظاهرة التخلف الدراسى وسائر المشكلات المعاصرة كالانسحاب والتسرب والانحراف ووسائل علاج هذه الظواهر .

٨ — التعرف على طرق التدريس الحديثة للقضاء على الطرق التقليدية القديمة .

٩ — دراسة نظم الامتحانات والتقويم الخاصة بمرحلته .

١٠ — البحث في مجال النشاطات المختلفة ووسائل تطبيقها في مدرسته . بما يناسب امكانيات وظروف مدرسته .

مسئوليات ناظر المدرسة الميدانية :

وتتلخص أعماله الرئيسية فيما يلي :

أولا : التخطيط : عن طريق وضع برنامج عمل للمدرسة مشتمل على النواحي الآتية :

- ١ — الاعداد للعام الدراسي الجديد وتشكيل اللجان المتخصصة .
- ٢ — وضع برامج عمل لتنفيذها على مدار السنة .
- ٣ — اعداد خطة لعلاج المتخلفين دراسيا ورعاية المتفوقين .
- ٤ — عمل خطة للخدمات الطلابية صحيا واجتماعيا وثقافيا وفنيا .
- ٥ — وضع دستور للنظام المدرسي مدعم بوسائل التنفيذ السليمة .
- ٦ — ابتكار خطة للارتقاء بالمدرسة والفهوض بها من جميع نواحيها .
- ٧ — اسهام المبرزين من الأساتذة في وضع خطة للتجريب لتنفيذ بعض الاتجاهات الحديثة في السياسة التعليمية الجديدة .
- ٨ — دعم صلات المدرسة بخريجيتها وبالمدارس الواقعة في محيطها والعمل على انجاح مشروع اليوم المفتوح الذي اوصى به السيد الرئيس .
- ٩ — وضع خطة متكاملة لمشروعات النشاط المدرسي على مستوى الفصول ومستوى المدرسة فيما يتصل بخدمة المناهج ثم تنمية المواهب والقدرات للطلاب .
- ١٠ — الوسائل العملية لدعم الدراسة وانتظامها في الفترة الأخيرة من العام الدراسي مع الاعداد لامتحان آخر العام وفقا لخطة مدروسة .

ثانيا : التنظيم : ويمكن ممارسته على النحو التالي :

- ١ — تقدير حجم الأعمال اللازمة لتحقيق رسالة المدرسة في نواحي الدراسة والنشاط والاشراف والريادة والمجالس المدرسية والشئون الادارية والمالية وتقدير ما يلزمها من القوى البشرية .
- ٢ — تحديد المسؤوليات المنوطة بكل جهاز من أجهزة المدرسة واسناد الأعمال المناسبة الى العاملين بالمدرسة في كافة المجالات .
- ٣ — اعداد الجدول المدرسي العام مع مراعاة الأسس والشروط المناسبة لكل من الطالب والمدرس وترابط المواد ومواعيد حصص الدراسات والتربية الرياضية والعسكرية والدروس العملية بالمعامل وشعب اللغات والدين المسيحي والمكتبة .
- ٤ — تنظيم جماعات النشاط من حيث : اختيار المشرفين عليها وأعضائها

من الطلاب طبقا لرغباتهم وميولهم واستعداداتهم مع تحديد المواعيد والامكان وتجهيز الخامات والمواد اللازمة لممارسة النشاط .

٥ - اعداد جداول زمنية بمواعيد اجتماعات المدرسين الأوائل لكل مادة مع مدرسيهم ومجلس ادارة المدرسة ومجلس الاباء ومجلس النشاط ومجلس الريادة ، ووحدة الاتحاد الاشتراكي بالمدرسة ومجلس اتحاد الطلاب

٦ - وضع خطة لتنظيم الملفات والسجلات والدفاتر المالية والبطاقات والامتحانات حتى يسهل متابعتها ومراجعتها بصورة ميسرة .

ثالثا : التوجيه : ويتم التوجيه السليم عادة بروح انسانية كريمة تبرز المحاسن ثم تعالج الضعف برفق وأناة وحكمة وروية . وتتخلص نوعيات التوجيه فيما يلي :

١ - **توجيه هيئات التدريس :** بزيارات الفصول والمقابلات الفردية واجتماعات المدرسين ، وحلقات التدريب التأهيلية والتجديدية .

٢ - **توجيه الموظفين الإداريين :** تعريف الموظف باختصاصاته طبقا للنشرات والقرارات المنظمة لذلك ، مع تزويده بالنصائح والتوجيهات اللازمة لحسن سير العمل من حين لآخر .

٣ - **توجيه الطلاب :** وذلك بتجميع بيانات لمسلء بطاقة لكل طالب للاستعانة بها في معاملة الطالب ومعالجته ، وكذلك بحل مشكلات الانحراف بصورة فردية وفي حلقات توجيهية تعقد من حين لآخر للطلاب المشكلين مع الاستعانة بأولياء الأمور بالإضافة الى الاذاعة الصباحية وخلال زيارات الفصول ، وكذلك في أوقات الرحلات والمعسكرات واجتماعات مجالس اتحاد الطلاب وجماعات النشاط .

٤ - **توجيه الآباء :** وذلك بعقد ندوات وحفلات للتوعية وبث روح التعاون بين البيت والمدرسة ، مع توجيه المواطنين بالوعى الاشتراكي والصحي والتعاوني وخدمة البيئة وتعليم الكبار وتنظيم الأسرة عن طريق التمثيليات وفي مختلف المناسبات وفي المعارض والمجلات المدرسية . ثم تشجيع الآباء على زيارة المدرسة من حين لآخر ودخول الفصول ليلمسوا بأنفسهم ما تبذله المدرسة وهيئات التدريس من جهود في سبيل تربية وتعليم وتثقيف الأبناء .

رابعا : المتابعة : ليكن معلوما أن أى تخطيط أو تنظيم لن تكون له أية فاعلية أو ايجابية مالم يكن مشفوعا بمتابعة منظمة وفي أوقات متفرقة وتشمل عناية المتابعة في محيط المدرسة النواحي الآتية :

١ — متابعة خطة العمل والتنظيم المدرسي الذى وضع بمعرفة المسؤولين بالمدرسة .

٢ — متابعة أعمال هيئات التدريس والموظفين والعمال وتسجيل كافة الملاحظات فى سجل خاص بإدارة المدرسة .

٣ — متابعة البطاقات الشهرية للطلاب .

٤ — متابعة تنفيذ قرارات المجالس المدرسية ودراسة معوقات التنفيذ وتذليلها فى حدود الامكانيات المتاحة .

٥ — متابعة نتائج أعمال تقويم التلاميذ والطلاب من خلال اختبارات أعمال السنة ونصف السنة وآخر العام .

٦ — متابعة النشاط المدرسي فى كافة مجالاته .

٧ — فحص أعمال الشؤون المالية والإدارية ومراجعتها فى فترات دورية .

٨ — متابعة الخدمات التى تحقق دور المدرسة كمركز إشعاع فى البيئة المحيطة بها .

٩ — من المهم جدا متابعة خريجي المدرسة فى مراحلهم التعليمية التالية .

خامسا : التقويم : لعل من أهم العمليات التربوية تقويم أعمال العاملين بالمدرسة وكذلك التلاميذ والطلاب بأسلوب علمي سليم حتى تتحقق الفائدة المرجوة من العملية التعليمية بحيث لا يكون هناك فاقد فى التعليم الا بالقدر اليسير فقد أصبح التعليم فى وقتنا الحاضر عملا استثماريا بالدرجة الأولى .

أما عناصر التقويم فتشمل ما يأتى :

١ — **تقويم التلاميذ :** طبقا للعناصر التى شملها القرار الوزاري رقم ٢٠٥ بتاريخ ٥/١١/٧٢ بحيث لا يقتصر تقويم الطالب على الناحية التحصيلية فحسب .

٢ — **تقويم المناهج والكتب المدرسية :** مع تكليف هيئة تدريس كل مادة نقد المناهج والكتب نقدا موضوعيا وتقديمه للموجهين الفنيين .

٣ — **تقويم أعمال الريادة :** والمجالس المدرسية المختلفة .

٤ — **تقويم امكانيات المدرسة :** المادية والبشرية ومدى ما حققته من فائدة فى المجال المدرسي ومجال خدمة البيئة .

٥ — **تقديم تقارير فترية وسنوية :** عن المدرسة الى المختصين بديوان

الإدارة التعليمية . مع الإشارة إلى احتياجات المدرسة بحيث تنهيا لها
الوسيلة لتأدية رسالتها على الوجه الأكمل . كمؤسسة اجتماعية وتربوية
مسئولة عن تربية النشء تربية متكاملة ليكون قادرا على شق طريقه في
الحياة ولسد احتياجات المجتمع من القوى البشرية المتخصصة واللازمة
لعملية التطور في الدولة العصرية .

السجلات المدرسية : وتشمل النوعيات الآتية :

١ — سجلات وملفات الطلاب :

- ١ — ملف لكل طالب مستوف جميع الأوراق .
- ٢ — سجل شامل ببيانات الطلاب .
- ٣ — بطاقة لكل طالب مشتملة على جميع البيانات .

٢ — سجلات إدارة المدرسة :

- ١ — تقرير يومية للوكلاء والمشرفين .
- ٢ — سجل لزيارات المدرسة في الفصول .
- ٣ — سجل متابعة البريد اليومي .
- ٤ — سجل الحسابات والسلف المالية .
- ٥ — سجل تفريغ وتبويب النشرات والقرارات الواردة للمدرسة .
- ٦ — سجل عام (يشمل بيانات كاملة عن جميع الأجهزة العاملة
والنشاطات والاحصائيات والخطط المدرسية ونتائج الامتحانات العامة
ومحاضر الاجتماعات لمجلس إدارة المدرسة) .

٣ — سجلات خاصة بالإداريين :

- ١ — سجل الغياب اليومي لطلاب المدرسة .
- ٢ — سجل الحصر الشهري للطلاب .
- ٣ — سجل بيانات الطلاب وحالة القيد وتسديد الرسوم .
- ٤ — السجلات والدفاتر المالية .
- ٥ — سجلات العهد المخزنية المستديمة والمستهلكة .

٤ — سجلات الاجتماعات :

- ١ — مجلس إدارة المدرسة .
- ٢ — مجلس الآباء والمعلمين .
- ٣ — مجلس النشاط .
- ٤ — مجلس اتحاد الطلاب .
- ٥ — اجتماعات مدرسي المادة .
- ٦ — اجتماعات الرواد .

اللجان المدرسية : وتنقسم قسمين رئيسيين بحسب الحاجة اليها ،
والناظر الناجح هو الذى يقود المدرسة من خلال هذه اللجان بحيث يختار
لكل لجنة الأعضاء المناسبين من نوى الخبرة فى مجال العمل المطلوب منهم —
وهذه اللجان هى :

أولا : لجان مؤقتة لمواجهة الاعداد للعام الدراسى الجديد :

- ١ — لجنة التنسيق لطلاب المدرسة : القبول والتحويلات واعادة القيد .
- ٢ — لجنة تنظيم فصول المدرسة واستكمال احتياجاتها ومرافقها .
- ٣ — لجنة التسهيلات والخدمة العامة .
- ٤ — لجنة مراجعة الكتب الجديدة والاشراف على توزيعها بعد التأكد
من مطابقتها للمناهج الجديدة .
- ٥ — لجنة الاعفاءات والاعانات للطلاب المحتاجين للمساعدة بعد بحث
أحوالهم لدى الاخصائى الاجتماعى .
- ٦ — لجنة النظام والمراقبة لأعمال الدور الثانى .

ثانيا : لجان دائمة على مدار العام الدراسى :

- ١ — لجنة الاصلاحات والترميمات للاثاث والمباني .
- ٢ — لجنة الاحصاء
- ٣ — لجنة المشتريات مع اضافة عضو من كل مادة عند شراء لوازم
واحتياجات النشاط لفروع المواد المختلفة .
- ٤ — لجنة مراجعة العهدة المدرسية المستديمة والمستهلكة .
- ٥ — لجنة تزيين وتجميل المدرسة .
- ٦ — لجنة الجدول المدرسى وحصص الاحتياطى وحصص شعب اللغات
والدين المسيحى والدراسات العملية .
- ٧ — لجنة الوسائل التعليمية
- ٨ — لجنة الخريجين .

وأخيرا : مكتب الاستعلامات : ويلزم انشاء هذا المكتب فى كل مدرسة
لدواعى الامن ولتنظيم حالات الخروج والدخول بالاضافة الى توجيه الزوار
وأولياء الأمور عند زيارتهم للمدرسة حتى لاتشغل ادارة المدرسة فى مثل
هذه الأعمال مما يؤثر على ممارستها لأعمالها الأصلية .

وفى ختام الحديث يسعدنى ان أقدم ما قدمته بناء على خبرة طويلة ومتنوعة فى مجال الادارة المدرسية بكل من : مدرسة بنها الثانوية ، ومصر الجديدة الثانوية ، والخديوية الثانوية . وقد نجحت هذه التنظيمات فى ميدان العمل المدرسى نجاحا كبيرا شهد به جمهرة من اهل الفكر وأعلام التربية والسادة وزراء التربية المتلاحقين .

فهذه خبراتى أقدمها للاخوة الزملاء فى الميدان ليأخذوا لأنفسهم منها ما يشاءون ان أرادوا لأنفسهم استرشادا وتوجيها حتى يستطيعوا شق طريقهم الشاق فى يسر وهوادة وليخففوا عن أنفسهم بعض العبء الذى يتحملونه فى سبيل تأدية أشرف رسالة بعد رسالات السماء .
والله ولى التوفيق .

التربية العسكرية في الإسلام

للواء / محمد جمال الدين محفوظ
مدير المدرسة الثانوية الجوية

تقرر المدرسة الاسلامية للتربية العسكرية خير المناهج على الاطلاق
... ويكفى أن نقارن حال العرب قبل الاسلام بحالهم بعد الاسلام ثم نبحث عن
سر ذلك التحول العظيم الذي حدث للعرب بعد الاسلام .

لقد كانت للعرب قبل الاسلام خبرة طويلة بالحروب وكانوا لا يهابون
الموت لكنهم لم يحققوا ما حققوه بعد الاسلام من فتوحات امتدت في أقل من
مائة عام من سيبيريا شمالا الى المحيط الهندي جنوبا ومن الصين شرقا الى
قلب غرنا غربا ...

ثم نتأمل في سر آخر .. لقد كان الرسول الكريم صلى الله عليه وسلم
في غزواته دفاعا عن الدين يحارب عربا بعرب فكان المسلمون ينتصرون
على عدوهم على الرغم من تفوقه عليهم في العدد والعدة ...

فماذا تعلم العرب في المدرسة الاسلامية حتى أصبحوا قوة هائلة حققت
أعظم الانجازات : وقبل أن نفصل الاجابة لابد أن ننوه بأن الاسلام عقيسة
وعملا قد أوجد في قلب العرب التربية الصالحة وخلق الاستعداد النفسي
للغرس والتربية ، ويقول الله تعالى في القرآن « قل هو للذين آمنوا هدى
وشفاء ، والذين لا يؤمنون في آذانهم وقر وهو عليهم عمى »

وجعلت المدرسة الاسلامية للتربية العسكرية الهدف والمغزى المعنوي
والمحتوى حتى أصبح العربي مضربا للأمثال في البطولة والفداء .

وسوف نستعرض الآن ما يتسع له المقام من عناصر التربية العسكرية
في الاسلام ...

١ — العلم أساس القوة والرقى :

لقد اهتم الاسلام بالعلم اهتماما بالغا ، ولا أدل على ذلك من أن أول
آية نزلت من القرآن على قلب المصطفى صلى الله عليه وسلم تتضمن
القراءة التي هي مفتاح العلم والقلم الذي هو آلة العلم والمعرفة والتاريخ

والحضارة وإن الله هو الذى علم الإنسان كل شيء « اقرأ باسم ربك الذى خلق خلق الإنسان من علق اقرأ وربك الأكرم الذى علم بالقلم . علم الإنسان ما لم يعلم » وقول الله تعالى « وقل رب زدنى علما » .

٢ — الحرية والكرامة الإنسانية : —

قرر الإسلام الحرية والكرامة الإنسانية ، ومقاومة العبودية لغير الله تعالى فى كل ميدان من الميادين ، فقرر مبدأ الحرية فى النفس والمال والعرض ، فنفس الإنسان فى الإسلام معصومة ، لا يجوز الاعتداء عليها أو النيل منها ، وكذلك مال الإنسان معصوم ، لا يؤخذ منه شيء إلا بحقه ، وكذلك عرض الإنسان لا يهان ولا يخدش والحديث يقول (كل المسلم على المسلم حرام دمه وماله وعرضه) .

وقرر الإسلام مبدأ الحرية فى العبادة والاتصال بالله فليست هناك وساطة بين الله وعباده ، ولا يتوقف اتصال الله تعالى بعبد من عباده على وساطة أحد بل الله سميع بصير ، يعلم خائنة الأعين وما تخفى الصدور ، ويعلم السر والنجوى وبابه الكريم مفتوح لكل لاجئ ولكل طالب ، يقول القرآن الكريم « وإذا سألك عبادى عني فإني قريب أجيب دعوة الداع إذا دعان ، فليستجيبوا لى ، وليؤمنوا بى لعلمهم يرشدون » وقرر الإسلام أيضا التحرر من أسباب الخوف ، فالذين اتصلوا بربهم وراقبوه وأخلصوا له العبادة والطاعة لا ينالهم هم ولا حزن ، يقول القرآن (فمن تبع هداى فلا خوف عليهم ولا هم يحزنون) (إلا أن أولياء الله لا خوف عليهم ولا هم يحزنون ، الذين آمنوا وكانوا يتقون ، لهم البشراى فى الحياة الدنيا وفى الآخرة لا تبدل لكلمات الله ذلك هو الفوز العظيم) .

وبذلك يكون الإسلام قد كرم الإنسان وكرم رأسه وجعله ذا نفس عالية ولا يذل — إلا لخالقه مالك الملك ولا يخشى إلا إياه .

٣ — تربية النفس : —

أراد الله من المؤمنين أن يحققوا فى أنفسهم ما يجعلهم أهلا لمواجهة أقسى التحديات وللغلبة على أعدائهم من التربية العسكرية والاقدام على التضحية واتقان الجهاد والثبات فى مواطن اليأس ، والنمسك بمبادئ الفروسية الإسلامية التى لا يذل صاحبها ولا يخزى ، وهو فى الوقت نفسه لا يضل ولا يطغى ، قال تعالى (يا أيها النبى حرض المؤمنين على القتال ان يكن منكم عشرون صابرون يغلبوا مائتين ، وان يكن منكم مائة يغلبوا ألفا من الذين كفروا بأنهم قوم لا يفقهون) .

كذلك حث الاسلام على جهاد النفس للفرغات السيئة والنقائص المعوقة كالغرور — وحب الظهور — وكل ما يفسد القلب ويعمل النفس من امراض وما اكثرها ، من طمع وحقد — وحسد ، وبغض — ولذا نبه القائد الأعلى محمد عليه السلام — عقب رجوعه من بعض الغزوات — على اهمية هذا السلاح في الانتصار والفتك بالاعداء واجتلاب مدد السماء . . « لقد رجعنا من الجهاد الأصغر الى الجهاد الأكبر . . » .

فسأله الصحابة (وما الجهاد الأكبر يا رسول الله) قال (جهاد النفس) حقا جهاد النفس هو الجهاد الأكبر هو السبيل الى النصر . جهاد النفس للأمراض الخلقية والاجتماعية ولوساوس الشيطان وللشهوات والمغريات والكسل والفتور والضعف والمعوقات والعقبات ، كل هذا من وسائل النصر ودواعي التغلب وعوامل النجاح في أى ميدان من الميادين .

٤ — الانضباط الذاتى : —

عنى الاسلام بتكوين الضمير الدينى للمسلم بحيث يندفع الى أداء واجبه على أكمل وجه معتمدا على قوة ذاتية داخل نفسه لا على قوة أو سلطة خارجية وهذا هو أرقى مراتب الانضباط العسكرى وهو الانضباط الذاتى وفى هذا يقول نابليون بونابرت (ان المجتمع الذى لا يعتمد على قوة ذاتية ويتوقف العمل الجماعى فيه على قوة السلطة وعلى دقة المراقبة لا شك أنه يعتبر عبئا على المجتمع ومضيعة لقواه) .

لذلك فالضمير الدينى للمسلم هو الذى يمنحه القدرة على حسن السلوك والجدية فى التفكير والعمل على الابتكار والتصرف فى مواجهة المواقف والضمير الدينى هو الذى يدفع المسلم الى أن يرعى الله فى عمله لأنه هو الرقيب المطلع ويصوره لنا الرسول الكريم فى العبادة بقوله (ان تعبد الله كأنك تراه ، فان لم تكن تراه فإنه يراك) .

ومن عجيب صنع القرآن الكريم فى تربية هذا الوازع الدينى الخلقى انه لم يجعل نتيجة الخوف أمرا سلبيا ، وهو النجاة من العقوبة وعدم التعرض للعذاب ، بل جعل للخوف فوق النجاة والسلامة جزاء ايجابيا وثمره أخرى فوق الخلاص من العقاب ، وهى الثواب الجزيل والأجر العظيم .

استمع الى قول الله تبارك تعالى : (وأما من خاف مقام ربه ونهى النفس عن الهوى ، فان الجنة هى المأوى .

وقوله : (ولمن خاف مقام ربه جنتان) . . .

٥ - الطاعة : -

ان الطاعة أولى دعائم النظام العسكري قال الله تعالى (واطيعوا الله واطيعوا الرسول وأولى الأمر منكم) وأولوا الأمر هم الذين ائتمنهم الله على من هم في رعايتهم ممن هم دونهم في الرتبة ، وقال (ومن يطع الله والرسول فأولئك هم الذين انعم الله عليهم من النبيين والصديقين والشهداء والصالحين وحسن أولئك رفيقا) .

ويقول عليه الصلاة والسلام « اسمعوا واطيعوا وان ولى عليكم عبيد حبشى كأن رأسه زبيبة » .

ولكن الطاعة التى يريد بها الاسلام ليست عمياء بل هى الطاعة الواعية البصيرة « لا طاعة لمخلوق فى معصية الخالق » .

وقد حرص الاسلام على تحقيق جانبى الطاعة فى شخصية المسلم فكما دعا الى الطاعة الواعية التى يستخدم فيها الانسان عقله وتفكيره فقد دعم ذلك عمليا فى العبادات ، فالصلاة مثلا تجسيد حى للطاعة والنظام فى أجلى صورهما فالامام وراءه صفوف متراسة يتحركون بتعاليمه ولا يستطيع واحد منهم التصرف من تلقاء نفسه والا بطلت صلاته ، والصوم صبر على الجوع والعطش فى مختلف الظروف وتنفيذ للأوامر الصادرة من الله سبحانه وتعالى لتصحيح البدن وترقية الوجدان وشفافية النفس وتقوى الله . والحج عمليا طاعة ونظام مع تحمل المشاق والتزام دقيق لأداء المناسك فى وقت ومكان محددين ، وفى الزكاة طاعة لله باخراج الجزء الواجب اخراجه بلا رقابة من أحد وبالقدر المحدد . . .

٦ - القيادة : -

من الطبيعى أنه حينما وجد العمل الاجتماعى الذى يحتاج الى التدبير ظهرت الحاجة الى الرئاسة وقد أوصى بها الرسول الكريم صلى الله عليه وسلم بقوله « اذا خرج ثلاثة فى سفر فليؤمروا أحدهم » .

ومقياس الرئاسة عنده شرطان هما جماع الشروط فى كل رئاسة : الكفاءة والحب فقال أيما رجل استعمل رجلا على عشرة أنفس علم أن فى العشرة أفضل ممن استعمل فقد غش الله وغش رسوله وغش جماعة المسلمين ، فهو هنا يؤكد على مبدأ اختيار القائد على أساس الكفاءة ووضع الرجل المناسب فى المكان المناسب وقال أيضا (وأيما رجل أم قوما وهم له كارهون لم تجز صلاته أذنيه) وهو هنا يؤكد على مبدأ حب الجند لقائدهم كأساس للقيادة الصحيحة ودعا الاسلام الى احترام القائد ، قال تعالى « لا تجعلوا دعاء الرسول بينكم كدعاء بعضكم بعضا » وقال أيضا (يا أيها

الذين آمنوا لا ترفعوا أصواتكم فوق صوت النبي ولا تجهروا له بالقول كجهر بعضهم لبعض أن تحبط أعمالكم وأنتم لا تشعرون .

وبذلك حتم على المسلمين احترام القائد وعدم تسميته كتسمية الجنود بعضهم بعضا فما يصح أن يقال به يا محمد وكان نداؤهم له يا رسول الله .

٧ - التعاون ووحدة الصف والهدف : -

التعاون أساس العمل المتكامل وعلى قدر تعاون الأفراد يكون رقى الأمم ونهضتها وتكون أيضا قوة جيشها ، ولقد حث القرآن الكريم على التعاون ، « وتعاونوا على البر والتقوى ولا تعاونوا على الاثم والعدوان » وحذر أيضا من النزاع لأنه يبعد ما بين النفوس ويذهب بروح التضامن فيكون أبعد أثرا وأشد تنكيلا بالأمة وبالجيش مما يفعله العدو ، قال تعالى : « ولا تنازعوا فتفشلوا وتذهب ريحكم واصبروا ان الله مع الصابرين » وحرص الاسلام الحرص كله على أن يحرر الأمة من اغلال العبودية والضعف ، ومن ضلال التمزق والتفرق الذي يؤدي الى الخبال وسوء الاستغلال ، فقال الرسول صلوات الله عليه وسلامه « المسلمون تتكافأ دماؤهم ، ويسعى ذمتهم ادناهم ، وهم يد على من سواهم » .

وفي هذا النص النبوي الكريم نصوير للمساواة الفاضلة بين أبناء الأمة الواحدة ، واشعار لهم بأنهم متكاملون متكاملون ، ولذلك يقول القرآن المجيد : « انما المؤمنون اخوة » ويقول الرسول : (المؤمن للمؤمن كالبنيان شُد ببعضه بعضا) وفيه تصوير أيضا لتضامن هذه الأمة ، فكل فرد فيها صالح بايمانه واخلاصه لاداء الواجب وحفظ الأمانة ومقياس التقدير والتفضيل هو التقوى والعمل الصالح لقول الله تعالى « ان اكرمكم عند الله اتقاكم » وفي الحديث أيضا تصوير لتكتل الأمة المؤمنة ضد اعدائها ووجوب جميعها لصيانة مقدساتها وحرماتها وحماية ديارها وديارها ، فهي تأتلف بكل وحداتها وطاقاتها لدرء أى خطر يهددها أو يهدد جانبها منها ، لأنها في وحدتها كالبناء الواحد ، اذا أصيب منه ركن اختلت بقية الأركان ، ومن هنا مثل الرسول الكريم يصور الأمة في تضامنها وتعاونها « مثل المؤمنين في توادهم وتعارفهم وتراحمهم كمثل الجسد الواحد اذا اشتكى منه عضو تداعى له سائر الجسد بالحمى والسهر » .

٨ - تقدير المسؤولية والاخلاص في العمل : -

عنى الاسلام بتربية المسلمين على تقدير المسؤولية والاخلاص في العمل ، وقد جاء العمل الصالح في القرآن الكريم مقرونا بالايمان حتى تتكرر فيه عبارة « الذين آمنوا وعملوا الصالحات » عشرات المرات مما يوحى في قوة

ووضوح بأن الانسان لا يكفيه أن يعرف أو يضع فكرة في رأسه بل يجب عليه أن يعمل بما تقتضيه هذه الفكرة في جد وإقدام وقدرة الله وتوفيقه معه بقدر يقينه وإخلاصه .

وفي حديث الحسن « ليس الايمان بالتحلى أو بالتمنى ولكن ما وقرى القلب وصدقه العمل » أى ليس الايمان بالكلام الحلو الذى تظهره بلسانك فقط أو بتمنى حصول الأمر المرغوب فيه ، ولكن يجب أن تكون هناك معرفة القلب العميقة لهذا القول وتصديقه بالعمل الطيب الصالح ، والا اتسعت مسافة الخلف بين المعرفة والتصرف وبين القول والعمل ، فيحق وعيد الله « يا أيها الذين آمنوا لم تقولون ما لا تفعلون كبر مقتا عند الله أن تقولوا ما لا تفعلون » .

وفي الحديث الشريف كلكم راع وكلكم مسئول عن رعيته — تجسيد لمسئولية الانسان عن عمله ورعاية من هم تحت رعايته .

ويدعو الرسول الى الصدق والإخلاص في العمل حين يقول « ان الله يحب اذا عمل أحدكم عملا أن يتقنه » ، وامدح الله الصادقين والأوفياء في قوله « وأوفوا بالعهد ان العهد كان مبثولا » وقوله « ومن أوفى بما عاهد عليه الله فسيؤتيه أجرا عظيما » .

٩ — التدريب على السلاح : —

حث الاسلام على التدريب واتقانه والمداومة عليه ، وهذا بعض مايفهم من قوله تعالى (وأعدوا لهم ما استطعتم من قوة ومن رباط الخيل ترهبون به عدو الله وعدوكم) .

ومن ذلك قوله عليه الصلاة والسلام (من تعلم القرآن ونسيه فليس منا ، ومن تعلم الرمي ونسيه فليس منا) ، وقوله أيضا « الا ان القوة الرمي مايتسع لذلك ويتناوله ومنه قوله صلى الله عليه وسلم « ان الله ليدخل بالسهم الواحد ثلاثة نفر الجنة صانعه المحتسب في عمله الخير ، والرامي به ، والممد به ، فارموا واركبوا ، وان تراموا أحب الى من أن تركبوا) وقوله عليه السلام (كل ما يلهو به المرء المسلم باطل ، الا رمية بقوسه ، وتأديب فرسه ، وملاعبة أهله) ، وقوله (من ترك الرمي بعد ما علمه فانما هي نعمة جحدتها) وخرج صلى الله عليه وسلم مع نفر من أسلم ينتضلون بالسوق فقال : ارموا بنى اسماعيل ، فان اباكم كان راميا ، ارموا وأنا مع بنى فلان ، فأمسك أحد الفريقين ، فقال مالكم لا ترمون ؟ فقالوا كيف نرمي وأنت معهم ؟ فقال ارموا وأنا معكم جميعا » .

ولقد كان النبي صلى الله عليه وسلم يحث المسلمين على التدريب على الرمي والطعن بالحراب والتمرس بأعمال القتال حتى لقد سمح باتخاذ المسجد ميدانا للتدريب .

فيروي ان بعض الاحباش كانوا يلعبون بحرابهم عند النبي صلى الله عليه وسلم في المسجد فدخل عمر رضي الله عنه فأنكر عليهم لعبهم بالحراب في المسجد فقال النبي « دعهم يا عمر » .

قال الرسول ذلك لأن المسجد موضوع « لأمن » جماعة المسلمين فأى عمل من الأعمال يجمع بين منفعة الدين وأهله فهو جائز فيه مباح بين جدرانها ، وقد بلغ تقدير المسلمين للتدريب أن بعضهم كان يتدرب حتى في يوم العيد .

ثم أنه روى أن الرسول عليه الصلاة والسلام مر بموضع كان الصحابة يتدربون فيه على الرمي فنزع نعلبه ثم قال « روض من رياض الجنة » يقصد أن العمل الذي يعمل في هذا الموضوع يوجب روضة من رياض الجنة .

١٠ - التربية البدنية :-

حث الاسلام على تعلم السباحة ، والرماية ، وركوب الخيل ، وغير ذلك من ألوان الفتوة الرياضية ، وشرع السباق في الجرى . والمصارعة ، والنضال بالسهم ، والرماية بالقوس ، والرهان ، والطعن بالرمح والحربة ، وركوب الخيل مسرعة ومعراة ، والسباحة والضرب بالسيف ، ورفع الاثقال والسباق بين الفرسان المتسابقين على الخيل أو الابل واشترك النبي صلوات الله وسلامه عليه في هذا ، حين تكررت منه مسابقته لزوجته السيدة عائشة ووضع الرسول لهذه المسابقات نظاما وتفصيل ، وعود صحابته أن يتعلموا النواضع في ذلك ، مع الاستعداد للتحدي حينما لا يجدى التواضع . .

ويمدح الاسلام المؤمن القوى ويعتبره انفع وافضل عند الله من الضعيف فيقول الرسول الكريم « المؤمن القوى خير واحب الى الله من المؤمن الضعيف » ويقول في حديث آخر « ان لبدنك عليك حقا » .

١١ - الحذر ودرجة الاستعداد العالية :-

عنى الاسلام اشد العناية باتخاذ الحيطة والحذر وبما نسميه درجة الاستعداد العاليه لحرمان العدو من المفاجأة قال تعالى « يا أيها الذين آمنوا خذوا حذرکم » ولعل ابلغ ما يؤكد ذلك ما ورد في القرآن الكريم بشأن الصلاة في الحرب فقد أمر الله تعالى بأدائها في وقتها ولكنها تكون ركعتين بدلا من اربع ، وأمر بأن تصلى طائفة مع الرسول بينما الطائفة الأخرى في موقف الحراسة حتى اذا فرغت الطائفة الأولى اتخذ كل من الفريقين حالة الآخر قال تعالى (واذا كنت فيهم فأقمت لهم الصلاة ، فلتقم طائفة منهم معك وليأخذوا أسلحتهم فاذا سجدوا فليكونوا من ورائكم ولتأت طائفة أخرى ثم يصلوا فليصلوا معك وليأخذوا حذرهم وأسلحتهم ، ود الذين كفروا لو تغفلون عن أسلحتكم وامتعتمكم فيميلون عليكم ميلة واحدة) .

وهكذا أوجب على المسلمين ان تكون معهم أسلحتهم وجعل الطائفة الثانية للحراسة حتى لا يفاجئهم العدو فيكون سوء العاقبة .

ويبين الرسول الكريم فضل القائم بالحراسة فيقول « عينان لا تمسهما النار يوم القيامة عين بكت من خشية الله ، وعين باتت تحرس في سبيل الله » .

ويقرر الرسول الكريم المعيار الصحيح لدرجة الاستعداد لدى المجاهدين في أنها القدرة على العمل الفوري في مواجهة المواقف المفاجئة فيقول عليه الصلاة والسلام « خير الناس رجل ممسك بعنان فرسه في سبيل الله كلما سمع هيعة — يعنى صيحة خطر — طار اليها » .

وبتحليل هذا الحديث الشريف نلاحظ الاتى :

— كلمة « ممسك » في عبارة « رجل ممسك بعنان فرسه » يعنى درجة أعلى في الاستعداد من مجرد ركوب الفرس ، وتنطوى على معنى الاستعداد الكامل للانطلاق بمجرد الإشارة .

كلمة « طار » في عبارة « كلما سمع هيعة طار اليها » ذات مدلول يختلف كثيرا عن كلمة اندفع أو اتجه أو تقدم أو أسرع ، وتعبر عن أسرع شكل من أشكال التحرك على الإطلاق وتعتبر أكثر الفاظ الحركة دلالة على السرعة .

— ثم كلمة « خير الناس » التى تنطوى على تكريم المجاهد الذى يقف في أعلى درجات اليقظة والاستعداد ، ومنشأ التكريم هنا هو مقدار العناء والجهد البدنى والعصبى الذى يتعرض له المقاتل في فترة استعدادة القصوى الأمر الذى يستحق معه التكريم وتلك هى عدالة الاسلام .

وتنطوى تلك الكلمة ايضا على تحريض المجاهدين جميعا على أن يكونوا في أعلى درجات الاستعداد للقتال الفوري حتى لا يؤخذوا على غرة فيقع الضرر للجيش ثم ليكونوا خير الناس ..

١٢ — الأمن والسرية : —

من الأمور البالغة الأهمية الحفاظ على الأسرار وكتمان ما يستفيد منه العدو فجعل الله الأسرار أمانة من الأمانات التى على المسلمين أن يحافظوا عليها فقال تعالى (يا أيها الذين آمنوا لا تخونوا الله والرسول وتخونوا أماناتكم ..) .

وقال رسول الله « الا لا ايمان لمن لا أمانة له . ولا دين لمن لا عهد له » ..

وقال أيضا « آية المنافق ثلاث إذا حدث كذب ، وإذا وعد أخلف ، وإذا أئتمن خان » .

وحذر النبي عليه الصلاة والسلام من المغامرة بالحديث أو التعجل بالقول وحث على ضرورة الحذر والتدبر قبل الكلام فقال « من كان يؤمن بالله واليوم الآخر فليقل خيرا أو ليصمت » وقال أيضا « الصمت حكم وقليل ناعله » وقال « من حسن المرء تركه ما لا يعنيه » .

وبين الرسول أمانة الكلمة وخطرها في قوله « رحم الله امرءا اصاح من لسانه » وسأله عقبة عن وسيلة النجاة فقال فيمسا قال « امسك عليك لسانك » .

وسأله سفيان بن عبد الله عن أمر يعتصم به فقال له « قل ربى الله ثم استقم فقال سفيان يا رسول الله ما أخوف ما تخاف على ؟ فأخذ صلى الله عليه وسلم بلسان نفسه وقال : هذا . ونهى الرسول عن اطلاق الكلام في قوله « كفى بالمرء كذبا أن يحدث بكل ما سمع » وقال عليه الصلاة والسلام « لا تتكلم فيما لا يعنك فانه فضل (فضول) ولا آمن عليك الوزر ، ولا تتكلم فيما يعنك حتى تجد له موصعا .

وحث الرسول على سرية الأعمال والخطط في قوله « استعينوا على قضاء حوائجكم بالكتمان » وأوضح الامام على كرم الله وجهه قواعد الأمن والسرية للمعلومات في حجم ما يقال وفي توقيته وفي المستوى الذي يبلغ اليه المعلومات في قوله « ليس كل ما يعلم يقال ولا كل ما يقال حضر أهله ، ولا كل ما حضر أهله حان وقته » وقال أيضا « سرك أسيرك فان تكلمت به صرت أسيره » .

١٣ — الاخلاص في الحرب والثبات في الميدان : —

وحث الاسلام المسلمين على الاخلاص في الحرب والثبات في الميدان قال تعالى (يا أيها الذين آمنوا اذا لقيتم فئة فاثبتوا واذكروا الله كثيرا لعلكم تفلحون وأطيعوا الله ورسوله ولا تنازعوا فتفشلوا وتذهب ريحكم واصبروا ان الله مع الصابرين) ونهى الاسلام عن الفرار من الصفوف وعده من الكبائر قال تعالى (يا أيها الذين آمنوا اذا لقيتم الذين كفروا زحفا فلا تولوهم الادبار ومن يولهم يومئذ دبره الا متحرفا لقتال أو متحيزا الى فئة فقد باء بغضب من الله ومأواه جهنم وبئس المصير) .

وفي هذه الآية أيضا يحدد الاسلام حالة التراجع المسموح بها في معركة وهي التي تكون بقصد اجراء مناورة بالقوات الى مكان آخر أفضل وانسب لقتال العدو وهذا ما يفهم من « الا متحرفا لقتال » — متحرفا أى منحرفا أو متجها — والحالة الثانية للتراجع هي التي يكون القصد منها استجماع

القوى أو إعادة التجميع بقصد خلق ظروف أفضل وانسب لقتال العدو وهذا ما يفهم من « أو متحيزا الى فئة » — متحيزا أى منحازا أو منضما — وهكذا فان التراجع فى كلا الحالتين هو لصالح استمرار المعركة ضد العدو وحينئذ يكون سبيلا الى النصر .

١٤ — مقاومة الحرب النفسية : —

ووضع الاسلام خير المبادئ لمقاومة أساليب الحرب النفسية التى يهدف العدو من ورائها الى تدمير الروح المعنوية للمقاتلين وأضعاف مقاومتهم وإصرارهم على القتال فتقرر المدرسة الاسلامية ان العقيدة الراسخة المؤسسة على الايمان الذى لا يتزعزع هى الركيزة العظمى لتحسين المجاهد ضد الحرب النفسية .

فالمؤمن ايمانا كاملا لا يخاف الوعيد ولا يرهب التهديد وليس جبانا رعيذا كأولئك الذين يقول فيهم الكتاب الكريم (فاذا جاء الخوف رأيتهم ينظرون اليك تدور أعينهم كالذى يغشى عليه من الموت) .

والمؤمن لا يزيده التهديد والوعيد وأساليب الحرب النفسية الا ايمانا وثباتا واستعدادا للبذل والتضحية كأولئك الذين قال فيهم جل شأنه « الذين قال لهم الناس ان الناس قد جمعوا لكم فاخشوهم فزادهم ايمانا وقالوا حسبنا الله ونعم الوكيل » .

ولعل من أروع الأمثلة التى تذكر فى هذا المقام ما حدث بين قائد جيش الفرس وبين خالد بن الوليد قائد جيش المسلمين ، وكان الفرس متفوقين فى عددهم أكثر من ستة أمثال فبعث قائدهم برسالة الى المسلمين كلها حرب نفسية محاولا بث اليأس فى نفوسهم وإفقادهم الأمل فى النصر على قوته المتفوقة تفوقا ساحقا . وهنا تظهر عظمة العقيدة الراسخة وأثرها العظيم اذ بعث خالد بن الوليد برد يقول فيه « لقد جئتكم بقوم يحبون الموت كما تحبون الحياة » وبهذا انتصر المسلمون .

١٥ — دور المرأة فى المعركة : —

تعلمت المرأة فى المدرسة الاسلامية دورها فى المعركة سواء فى ميدان القتال أو فى الجبهة الداخلية . .

ففى ميدان القتال كان دور المرأة القيام بخدمات الاعاشة والإمداد بالمياه والطعام والخدمة الطبية من إسعاف وتمريض وإخلاء للجرحى والشهداء ، روى عن إحدى النساء المسلمات وتدعى الربيع قولها « كنا نغزو مع رسول الله صلى الله عليه وسلم نسقى القوم ونخدمهم ونرد القتلى والجرحى الى المدينة » ففى غزوة بدر مثلا كانت السيدة عائشة أم المؤمنين تحمل قرب الماء لتسقى المقاتلين وكانت تساعد فى ذلك أم سليم زوج أبى طلحة زيد بن سهل وأم أنس بن مالك .

وفي غزوة أحد كانت فاطمة بنت النبي مع الجيش تقوم بأعمال الخدمة الطبية فلما أصيب الرسول في المعركة أسرعته إليه تضمد جراحه فجاءته بقطعة من حصر مصنوع من سعف النخل وحرقتها وأخذت ترابها ووضعتة على الجرح فتماسك وجف .

هذا دور المرأة في ميدان القتال أما دورها في الجبهة الداخلية فكان دورا ايجابيا باليقظة والحراسة لحماية القاعدة التي انطلق منها الجيش . . ففى غزوة الأحزاب رأت صفية بنت عبد المطلب يهوديا يمر بالحصن فقالت لحسان ابن ثابت « ان هذا اليهودى يطيف بالحصن وائى والله ما آمنه أن يدل على عورتنا من وراءنا اليهود ورسول الله وأصحابه قد شغلوا عنا فأنزل اليه فاقتله » فأجابها حسان « يغفر لك الله يا ابنة عبد المطلب والله ما أنا بصاحب هذا » فأخذت صفية عمودا ونزلت من الحصن وضربت به اليهودى حتى قتلتته .

ولقد وصل دور المرأة الى حد الاشتراك في القتال فعلا كما فعلت صفية بنت عبد المطلب وأم نسيبة بنت كعب في غزوة أحد حينما أنهزم المسلمون. وتخرج الموقف فنركت الماء وحملت سيفاً وحاربت دفاعاً عن الرسول حتى جرحت .

ثم أن من أعظم أدوار المرأة المسلمة في المعركة هو ضربها القدوة والمثل لزوجها أو لأولادها في الروح المعنوية العالية المبنية على الإيمان والعقيدة الراسخة فتشجعهم على الخروج للقتال وعلى الاستبسال فيه وتصبر الصبر الجميل عند استشهادهم بل تفرح بهذا الشرف الذى حظيت به وأروع الأمثلة على ذلك ما قدمته الخنساء من مثل فريد حينما استشهد أولادها الأربعة في المعركة ويجيء إليها نبأ استشهادهم فتقول « الحمد لله الذى شرفنى بقتلهم وأرجو من ربي أن يجمعنى بهم فى مستقر رحمته » .

١٦ — عقيدة الجهاد في سبيل الله : —

فى مفهوم العلم فان عقيدة القتال تعتبر هى منبع الارادة القتالية والشعلة التى تضىء قلب المقاتل بنور الايمان بالقضية التى يقاتل من أجلها والتى تشكل فى نفسه قوة ذاتية تحركه الى الفداية ، القتال الى درجة استرخاى النفس فى سبيل تلك القضية .

ولقد اختارت المدرسة الاسلامية للمقاتل افضل عقائد القتال على الاطلاق وهى الجهاد فى سبيل الله .

فلقد جعل الله تعالى الجهاد هو الوظيفة الشريفة التى كرم بها الأمة الاسلامية كما يفهم من قوله تعالى (وجاهدوا فى الله حق جهاده هو اجتباكم)

(اجتباكم يعنى اختاركم) فالاختيار هنا فيه تكريم وتشريف لهذه الأمة التى جعلها الله فى خير منزلة بين الأمم فى قوله تعالى « كنتم خير أمة أخرجت للناس تأمرون بالمعروف وتنهون عن المنكر وتؤمنون بالله » وفى قوله سبحانه (وكذلك جعلناكم أمة وسطا لتكونوا شهداء على الناس ويكون الرسول عليكم شهيدا) ومعنى أمة وسطا أى خيـارا معتدلين (ان خير الأمور الوسط) ومعنى شهداء على الناس أى مقام عال (الشهيد لغويا هو الذى ينظر من عل) .

وقد سبقت حكمة الله جل شأنه ان تكون أمة محمد أمة مجاهدة . عزيزة الجانب ولم يرد لها ان تخضع ولا أن تجنح الى الذلة ولا أن تستكين الى هوان يوما ما ، لهذا المعنى السامى الذى اراده الله سبحانه وتعالى نرى القرآن الكريم حافلا بآيات الجهاد ونرى سنة الرسول عليه الصلاة والسلام ومسالك أصحابه جميعا فى هذا الاتجاه ولا بد هنا من التنويه بأن الاسلام بقدر عنايته بالجهاد عنى بأن تكون نفوس أهله رحيمة والا يشطوا فى اتجاههم فالتصد اذن من الجهاد هو اعلاء كلمة الله وصيانة العزة للأمة (المحمدية) ولعل هذا مما يشير اليه قوله تعالى (والله العزة ولسوله وللمؤمنين) ، وليست عزة الاسلام المطلوبة عزة الجبروت ولا الطفيان وانما هى عزة العدالة والرحمة والانصاف .

وقد ربط الله سبحانه وتعالى الايمان بالجهاد فى صورة متماسكة لانفصام لها بحيث يزول الايمان عند الفرار من الجهاد وعند انكوص عنه .

ان عقد الايمان الذى بين المؤمنين وبين الله جل شأنه ، من أهم شروطه ان يبيع المؤمنون بمقتضى العقد انفسهم وأموالهم مجاهدين بذلك فى سبيل الله وثمن ذلك انما هو الجنة قال تعالى (ان الله اشترى من المؤمنين انفسهم وأموالهم بأن لهم الجنة يقاتلون فى سبيل الله فيقتلون ويقتلون وعدا عليه حقا فى التوراة والانجيل والقرآن ومن اوفى بعهده من الله فاستبشروا ببيعكم الذى بايعتم به وذلك هو الفوز العظيم) .

١٧ — الصبر فى الجهاد (التطعيم المعنوى) :

وتعلم المدرسة الاسلامية المجاهد قوة التحمل والصبر على مشاق القتال وأن يحتفظ بأعصابه وبثباته ورياسة جأشه ولا يهتز أمام الصدمات او المفاجآت ، قال تعالى : (يا أيها الذين آمنوا اصبروا وصابروا ورابطوا واتقوا الله لعلكم تفلحون) .

فتلك هى عناصر القوة فى الجهاد وهى تتعلق بالمجاهد قبل أن تتعلق بمعدات القتال وهكذا تثبت تعاليم المدرسة الاسلامية ان معدات القتال وحدها لا تشكل عنصر القوة فى الجهاد ، بل لابد من قلب مؤمن وعزيمة

صادقة وصبر قوى ورغبة دامغة ومصابرة للأعداء فلا ينفد الصبر بل تستعمل الحيلة في المقاومة والصمود ولا تضطرب الأعصاب عند الصدمة الأولى وقد قال النبي صلى الله عليه وسلم (إنما الصبر عند الصدمة) وليس الجهاد نزهة أو سياحة إنما هو بلاء واختبار ولقد قال تعالى : (أم حسبتم أن تدخلوا الجنة ولما يعلم الله الذين جاهدوا منكم ويعلم الصابرين) . ومتى يكون الصبر والعزيمة الصادقة يجب على المحارب أن يقدر المشقة قبل أن يقدر الانتصار ، وأن يعرف أنه يذوق البلاء قبل أن يذوق نعمة الانتصار . ولقد قال سبحانه وتعالى للمجاهدين (لتبلون في أموالكم وأنفسكم ، ولتسمعن من الذين أوتوا الكتاب من قبلكم ، ومن الذين أشركوا أذى كثيرا ، وأن تصبروا وتتقوا فإن ذلك من عزم الأمور) .

وقال سبحانه (يا أيها الذين آمنوا استعينوا بالصبر والصلاة ، أن الله مع الصابرين ، ولا تقولوا لمن يقتل في سبيل الله أموات ، بل أحياء ، ولكن لا تشعرون ولنبلونكم بشيء من الخوف والجوع ونقص من الأموال والأنفس والثمرات ، وبشر الصابرين الذين إذا أصابتهم مصيبة قالوا إنا لله وإنا إليه راجعون ، أولئك عليهم صلوات من ربهم ورحمة ، وأولئك هم المهتدون) .

وان الله سبحانه وتعالى كان يربى روح الصبر في المجاهدين بحملهم على توقع الأذى والبلاء ، حتى إذا نزل بهم لم يكن مفاجئاً لهم ، ولقد قال سبحانه في ذلك : (أم حسبتم أن تدخلوا الجنة ، ولما يأتكم مثل الذين خلوا من قبلكم مستهم البأساء والضراء وزلزلوا حتى يقول الرسول والذين آمنوا معه متى نصر الله إلا أن نصر الله قريب) . وان توقع الشدة يسهل احتمالها ، ويجب على الذين يتقدمون للحروب أن يدرعوا دائماً بالصبر والإيمان ، فان الصبر يكون معه النصر ، والإيمان يشد العزيمة ، ويقوى الاحتمال ، فلا يتخذ القتال هزوا ولعباً ، ولا يفهم أنه مادامت معه الآلة فان النصر معه ، لأن الآلة مهما يكن فتكها قد تتحطم في يد من لا يستطيع حملها أما الإيمان فهو القوة الدائمة التي تدفع الى العمل ولا تمل ولا تتحطم ، ولا يمكن أن تنالها أيدي الأعداء ، وهو الذي يجدد الآلات ، والآلات لا تجدد القلوب ولا تدفع الوهن .

وتوضح المدرسة الإسلامية للمقاتل ناحية هامة في مجال تحمل مشاق المعركة فهي توضح له أنه إذا اشتد القتال فلا يصح أن يتصور أنه هو وحده الذي يعاني من شدته بل عليه أن يعلم أن عدوه أيضاً يعاني وأن الصمود والثبات للنهية هو السبيل الى النصر قال تعالى : (ان تكونوا تألمون فإنهم يألمون كما تألمون وترجون من الله ما لا يرجون وكان الله عليماً حكيماً) .

وهناك في تعاليم المدارس العسكرية الحديثة مبدأ معناه « حين تشترك في معركة عنيفة وحين يصبح موقفك سيئاً فلا بد أن تدرك أن موقف عدوك

سيء بنفس الدرجة فاذا لم تستسلم أولا فان العدو سوف يستسلم واذا صمدت في اللحظة الحرجة انتقم ظهر العدو) .

وحتى في حالة عدم الحصول على النصر الكامل فان المدرسة الاسلامية لا تقر الانهيار في الروح المعنوية او ارادة القتال ، بل هي تدعو المجاهدين الى طرح الحزن واستعادة قوتهم والابقاء على بطولتهم وشجاعتهم والمحافظة على روحهم المعنوية القوية قال تعالى (ولا تهنوا ولا تحزنوا وانتم الاعلون ان كنتم مؤمنين ، ان يمسسكم قرح فقد مس القوم قرح مثله وتلك الايام نداولها بين الناس وليعلم الله الذين آمنوا ويتخذ منكم شهداء والله لا يحب الظالمين ، وليمحص الله الذين آمنوا ويمحق الكافرين) .

ولقد امتحن المسلمون وامتحن الرسول القائد فكانوا بايمانهم اقوى من الاحداث التي واجهتهم قال تعالى (فما وهنوا لما اصابهم في سبيل الله وما ضعفوا وما استكانوا) .

١٨ - التحكم في درجة التذبذب العاطفي :

والحرب من طبيعتها احتمال النجاح والفشل ، والمطلوب من المقاتل - باعتباره انسانا له عواطف تجعله يفرح للنجاح ويحزن للفشل - ان يتحكم في مدى تأثره العاطفي بمعنى انه لو تم له النجاح فلا يصح ان يذهب به فرحه الى درجة التهور او الاستكانة السلبية او الغفلة او ترك الحذر ، واذا فشل في معركة فلا يصح ان يذهب به حزنه الى درجة الانهيار المعنوي ، اي انه مطلوب منه ان تكون مسافة التأرجح او التذبذب العاطفي بين حالتي الفرح والحزن قصيرة بقدر الامكان لان هذه المسافة كلما قصرت كلما منحت المقاتل قدرة اكبر على الصمود الطويل في المعركة الممتدة فيظل محتفظا بثباته وقدرته القتالية في جميع الاحوال حتى النهاية ... وهذا من مقومات النصر .

وذلك بالضبط ما تعلمه المدرسة الاسلامية للمقاتل المؤمن كما قدمنا ، والشر الذي يصيب المؤمن لا يحمله على اليأس والخير الذي يناله لا يحمله على البطر بل ان المؤمن ينتفع بما يصيبه من خير او شر ، فيتلقى الخير بالشكر ليزيده الله خيرا ، ويتلقى الشر بالصبر ليزيده الله اجرا ، وهو في كلا الحالين كما يقول النبي صلى الله عليه وسلم (عجا لأمر المؤمن أن أمره كله خير ، وليس ذلك الا للمؤمن أن اصابته سراء شكر فكان خيرا له ، وان اصابته ضراء صبر فكان خيرا له) .

١٩ - النصر أو الشهادة :

ولقد جعلت المدرسة الاسلامية شعار المجاهدين الصادقين في قتال الأعداء « النصر أو الشهادة يقول سبحانه وتعالى : (فليقاتل في سبيل

الله الذين يشرون الحياة الدنيا بالآخرة ومن يقاتل في سبيل الله فيقتل
أو يغلب فسوف نؤتيه أجرا عظيما) . . فالقتال قتال في سبيل الله ، وفي
نصرة الحق ، واعزازه ، وخذلان الباطل ودفع كيده ، لا لطلب مغنم ،
أو التمكين لجاه أو سلطان باخضاع العباد ومصادرة الأرزاق . . فهو جهاد
خالص لله ، وفي سبيل الله .

٢٠ - خاتمة :

وهكذا نستمد من تعاليم المدرسة الإسلامية المثل العليا في التربيته
العسكرية للرجال ليكونوا مدافعين عن الحق والعدل ، مناضلين في سبيل
حرية الانسان وكرامته ، مجاهدين في القضايا النبيلة لدفع الشر وتوفير الخير
والسلام والأمن للبشرية جمعاء . ونستمد أيضا الأسس التي يربى عليها
المقاتل ليكون مقاتلا لا يقهر ولا تؤثر فيه أساليب الحرب النفسية مهما بلغت
من العنف ، ولا يبالي بتفوق العدو عليه عددا ، وعدة فيدخل معه المعركة
وينتصر عليه وهو واثق من نصر الله .

ولقد قدم لنا جنود جيش الاسلام أروع الأمثلة في الشجاعة والتضحية
والفداء واثبتوا بذلك نظرية أن الجيش الذي يحارب عن عقيدة لا يقهر ،
ذلك لأن كل مقاتل في هذا الجيش لا يحسب واحدا في ميزان القوى ، بل
يحسب بعشرة ، وسر ذلك هو الدوافع النفسية التي تملأ قلبه على أساس
من الايمان بالعقيدة والهدف والتي تشكل لديه قوة دافعة ذاتية و طاقة هائلة
تقهر كل ما يقف في طريقها ، طريق الحق والعدل . . .

أثر الفلسفة في فاعلية المدرس

الدكتور محمد مصطفى زيدان — أستاذ علم النفس المساعد
بكلية التربية — جامعة أسيوط

لا شك في أن كلا منا يعمل ما يعمل وله فلسفة معينة توجه عمله ، وهذا ينطبق على جميع الناس تقريبا ، والفرق الوحيد بينهم هو نوعية هذه الفلسفة ومستواها . فبعض الناس يعمل طبقا لفلسفة غير مقبولة ، وبعضهم يؤدي عمله في ظل فلسفة مقبولة أو مرغوب فيها . وبعض الناس يعمل طبقا لأفكار ومبادئ عامة توجه عمله هذا بالذات ، والبعض الآخر طبقا لفلسفة عالية عامة توجه عمله هذا وغيره من الأعمال . وذلك لأننا نقصد بالفلسفة هنا كل الآراء والمعتقدات والأفكار التي توجه السلوك ، ولا نقصرها على معناها التقليدي وهو الآراء الخاصة بالحقيقة والمعرفة والقيمة .

ولكى نفهم سلوك أى شخص وتصرفاته وأعماله حق الفهم ، ونقيمها أفضل تقييم لابد من التعرف على ما وراء هذه التصرفات والأعمال من أفكار وآراء توجهها . وينطبق هذا على المدرس نفسه ، فلكى نقيم فاعليته في التدريس وكفأته وعمله لابد من التعرف على الفلسفة التي ينطلق منها عمله وينبع سلوكه منها .

وجدير بالذكر أن من أسباب فشل البحوث لفترة تزيد على نصف قرن في أن تعطينا معايير صحيحة لقياس فاعلية المدرس ، أن هذه البحوث ركزت على ايجاد مستوى فريد من الصلاحية للمدرس ليتفق عليه معظم رجال التربية .

ويبدو أن هناك اتجاهين رئيسيين يؤثران على القائمين بدراسة فاعلية المدرس :

الاتجاه الأول — أنهم كانوا يحاولون عمليا تحديد سلوك المدرسين أو صفاتهم ، أو هما معادون إشارة الى أى إطار نظرى .

الاتجاه الثانى — أنهم كانوا يسترشدون بإطار يفترضون قيمته الحرة المطلقة ، لكنه منسق اجتماعيا ونفسيا .

والدراسة التي قام بها Ryans طوال عشر سنوات تمثل الاتجاه الذي يحدد عمليا صفات المدرسين وسلوكهم ، فقد ربطت دراسة Ryans بين ثلاثة اتجاهات لسلوك المدرس في الفصل :

- الصديق ضد المتعالي .
- المنظم ضد الفوضوى .
- المشجع ضد المثبط .

وذلك بجدول صفات المدرس الذي هو عبارة عن تقرير ذاتي يحوى ثلاثمائة فقرة فعلية ووصفية تتعلق بالافضليات الشخصية والأحكام الذاتية والأنشطة التي يمارسها ... الخ .

فهذا الجدول عبارة عن مجموعة مفصلة لصفات مختلفة وذلك بدون أى اطار نظرى توضيحي يربط بين هذه الصفات في مجموعات لها دلالات ذات معنى للعمل التربوى .

وقد تعرف Jensen على الحاجة لاطار من الأفكار يمكن استخدامه لتحليل سلوك المدرسين في الفصل بطريقة منتظمة ، وقد قدم اطارا اجتماعيا ونفسيا أوضح فيه اثر التداخل الاجتماعى في الفصل والتعلم الفردى والجماعى الذى ينتج عن ذلك .

وفي دراسة اجتماعية ونفسية أخرى منسقة وصف Thelen. Getzels ثلاثة أساليب مختلفة :

التشريعى — الرمزى — الانجازى (أى الاكمالى) .

وقد عرف الأسلوب الانجازى على أنه توازن مقبول بين ضرورة تمكن الطلبة من موضوع الدرس وبين تنمية تحقيق أهدافهم الشخصية في موقف الفصل . وكذلك فان دراسات Flanders, Withall, Anderson تعتبر أمثلة اضافية لأبحاث أنماط سلوك المدرس التى أجريت داخل اطر اجتماعية ونفسية : فقد نظر Anderson الى سلوك المدرس خلال البعد التكاملى السائد A. Dominative-Integrative dimension .

بينما ركز Withall على جو الفصل المركزى على المدرس في مقابل ذلك المركز على التلميذ ، وقسم اقوال المدرسين الفعلية الى سبع قوائم .

أما طريقة Flanders القائمة على الملاحظة والتي تنقسم الى اثنتى عشرة قائمة ، فقد استخدمت لدراسة أشكال التداخلات الاجتماعية في حجرات الدراسة ، وتمكن Flanders من تقييمه لاستجابات المدرسين أو سلوكهم الاولى أن يحدد كمية السلوك التى تسهم في التداخل الديناميكي للمشاركين في عملية التعليم والتعلم .

وغالبا ما كان البحث المتصل بفاعلية المدرس يجرى داخل تقاليد علم النفس ، ومن النادر أن جرت محاولة لإجرائه في إطار نظري في نطاق توجيه فلسفي واضح . أى أن هذه البحوث قد جرت على مستوى عملي إجرائي دون أن يكون لها إطار فلسفي عام يوجهها .

ويشترط Fattu على أولئك الذين يدرسون فاعلية المدرس أن يكونوا واعين لافتراضات القيمة المفهومة ضمنا ، وأن يذكروا بوضوح الدليل على هذا الوعي .

أما Morse الذي استخدم منهجا قائما على معيار متعدد فقد توصل الى وسائل يميز بها سلوك المدرسين داخل الفصل على أساس أربع وجهات نظرية مختلفة في علم النفس التربوي :

- النمو والتطور .
- الصحة العقلية .
- مضمون مادة الموضوع .
- الدوافع الجماعية .

وقد أدرك Morse وزملاؤه أن وجهات النظر النفسية المختلفة هذه توازي الى حد ما الأطر الفلسفية ، وقاموا بمجهود ممتاز واع لدراسة مختلف الاتجاهات الفلسفية تجاه تعميم الفصل التعليمي الذي ظهر لهم كأنه أملي بواسطة وجهات النظر الأربع المختلفة لعلم النفس التربوي . ومع ذلك فإن بحثهم عن وجهات نظر موازية في فلسفة التربية كان ينقصه أى توضيح للاعتبارات الفلسفية الأساسية ، وهى : نظرية المعرفة ، ونظرية الحقيقة ، ونظرية القيم .

ومعروف أن نظرية الحقيقة معنية بالبحث عن طبيعة الموجودات . وما اذا كانت موجودة حقا في العالم الخارجى أو في أذهان الناس فقط ، وهل وجود هذه الموجودات وجود مادي أو عقلي ، أو مزيج منهما معا ، وهل كل الموجودات ترجع في النهاية الى حقيقة واحدة : روحية كانت أو مادية ، أو الى حقيقتين : روحية ومادية ، أو الى عدد من الحقائق .

وتبحث نظرية المعرفة فيما اذا كان في استطاعة الانسان أن يعلم شيئا عن هذا الوجود ، وهل ما يعرفه حق مصدق ، أو أنه وهم وخيال . ثم ما هى وسيلة المعرفة المعتمدة : هل هى العقل أو الحواس أو البصيرة ، أو مجموع هذه الوسائل جميعا .

وأما نظرية القيم فتعنى بمعرفة ما اذا كانت قيم السلوك ترجع للسلوك نفسه أو الى الشخص الذى يقيمه ، وهل القيم ثابتة ودائمة ، أو أنها قيم نسبية تختلف باختلاف الزمان والمكان .

وقد يفسر هذا : لماذا وجدوا نقصا في وجود علاقة هامة بين ممارسة المدرس العامة في الفصل وبين ما يسمى بفلسفة المدرس ؟

ولقد استخدمت فلسفة جون ديوى التجريبية كوسيلة للنظر الى ممارسات المدرس في الفصل فيما يتصل بمعتقدات خاصة بتلك الممارسات ، ومعتقدات عن الفروض الفلسفية التي تكمن وراءها ، لقد اتخذ ديوى موقفا يتصل بما يعتقد أنه محمود أو ممارسات تربوية فعالة في الفصل ، كما قضى حياته الطويلة حتى توصل الى العلاقات المنطقية لنظريته التربوية التي تربطها بالنظريات الفلسفية الأساسية عن طبيعة الانسان وطبيعة المعرفة وطبيعة القيم وهكذا .

ان نظرية جون ديوى — على مستوى المعتقدات الفلسفية — فيما ينصل بالعلاقة بين المعرفة والفعل (العمل) يمكن أن ننظر اليها كمحاول لنظريته — على مستوى المعتقدات الخاصة بالممارسات التربوية — فيما يتصل باستمرار أو وحدة مادة الموضوع والطريقة . وطبقا لوجهة النظر هذه ، فإن المدرس الذي تتفق معتقداته عن الممارسات التربوية مع معتقدات ديوى سوف يعتقد منطقيا في :

— وحدة مادة الموضوع والطريقة .

— أن خواص ممارسات المدرس في الفصل يجب أن تشبه الى حد ما ضروريات التفكير التأملى .

وعلى العكس من ذلك ، فالمدرس الذى لا تتفق معتقداته عن الممارسات التربوية مع معتقدات ديوى سوف يعتقد منطقيا في :

— أن مادة الموضوع شيء منفصل عن الطريقة ، وأن الطريقة مجرد وسيلة لاكتساب مادة الموضوع .

— أن خواص ممارسات المدرس في الفصل لا يجب أن تكون متشابهة مع خواص التفكير التأملى ، وأن قيمة أى ممارسة في داخل الفصل لا تكون في مجال العملية ، ولكن في نتائجها ، ونوع مادة الموضوع المقدم للتلاميذ .

وجد ديوى أن الاعتقاد في ثنائية مادة الموضوع ضد الطريقة قد أدى الى « الشرور التالية في التربية » :

- (أ) إهمال الخبرة المباشرة .
- (ب) الاعتماد على الدافع .
- (ج) جعل التعلم غاية مباشرة في ذاته .
- (د) اتباع الخطوات المقررة بطريقة ثابتة .
- (هـ) فرض طريقة عامة على الجميع .

وأما على مستوى المعتقدات الفلسفية الأساسية ، فإن المدرس الذى تتفق معتقداته مع تجريبية ديوى سوف يعتقد منطقيا فى :

- الاستمرار الطبيعى لهذه الأشياء مثل العقل والجسد .
- العواطف والتفكير .
- المعرفة التجريبية والمعرفة المنطقية .
- المعرفة الموضوعية والمعرفة الذاتية .
- الإيجابية والسلبية فى المعرفة .
- النظرية والممارسة .
- الغايات والوسائل .
- المعرفة والعمل .

ولتوضيح هذه المفاهيم السابقة : يرى ديوى أنه من الخطأ الفصل بين العقل والجسد ، واعتبار العقل مفكرا ومدركا لا غير وأن الأعضاء ليست إلا عنصرا ماديا دخيلا لا محل له . فثنائية العقل والجسم تؤدى الى نتائج سيئة ، بل ان من جليل الأعمال عدم الانسياق وراء الأفكار الزائفة التى تحاول الفصل بينهما . ذلك أن للتلميذ جسما يحمله مع عقله الى المدرس ، فلا مفر من استخدام بعض الأعمال الجسدية حتى فى الدروس التى يتحتم استعمال العقل فى تعلمها ، اذ لا بد للتلميذ من استعمال الحواس فى استيعاب ما تحويه الكتب وما يسرده المعلم .

أما عن العلم من ناحيته المنطقية والتربوية فهو تدقيق المعرفة وطورها الأخير . فالعلم ليس الا ضربا من ضروب المعرفة للمتضمنات المنطقية ، والنظام المنطقى هو الشكل الملائم للمعرفة المدققة الخالية من التناقض .

يؤكد ديوى أن الناحية التجريبية فى المعرفة تعيننا على معرفة طبائع الأشياء واكتشافها بواسطة التجربة الفعالة ومعرفة ما يفعله كل منها وما نطبق أن نفعله بها وما لا طاقة لذا به . بل ان قيام الطريقة التجريبية هو السبيل الى تحصيل الأفكار المفيدة عن الطبيعة والى اختبار هذه الأفكار . فالطريقة التجريبية هى المبدأ الذى أسس عليه علم الطبيعة الحديث .

ولقد أصبح من المستحب بعد تقدم علم النفس وأساليب الصناعة والطريقة التجريبية فى العلم أن ننظر الى الخبرة نظرة أخرى من حيث أنها شئ تجريبى لا اختبارى ، حتى لا يصبح العقل مجرد قوة بعيدة مثلى ، بل يصبح وسيلة فعالة للأعمال المثمرة ، وهذا يوضح خصائص المعرفة الموضوعية القائمة على الإيجابية لا السلبية .

والخبرة فى نظره لا يكون لها معنى دون أن تحوى عنصر التفكير المعبر عن الذكاء ، المرتبط بوجود عمل أو حدث مستمر ، وكذا الاهتمام بالعواقب والنتائج . ويذكر ديوى أن الأسس الجوهرية للطريقة ترتبط بأهمية العناية

بانماء عادات التفكير الطيبة في المدرسة حيث أن التفكير القائم على الخبرة هو طريقة التعلم الصحيحة على الرغم من أن التفكير يعتبر في النظريات الفلسفية والتربية العملية معزولا عن الخبرة .

أما عن المعرفة والعمل فيؤكد ديوى أنه لا يحق لنا أن نسمى شيئا معرفة الا اذا أنتج عملنا بالفعل تغيرات مادية في الأشياء بما يوافق الفكرة التي تراودنا وتؤيد المعرفة . فان عجزت معرفتنا عن احداث مثل هذه التغيرات فانها حينئذ تعتبر مجرد فروض ونظريات واقتراحات لا صلة لها بالواقع . وهذا يؤكد مرة أخرى أن طريقة التجربة في التفكير معناها أن التفكير ذو فائدة ، فمن الضروري أن نستوعب النتائج التي نستخدمها في وضع الخطط التي تفيدنا في المستقبل .

ومن الناحية الأخرى فالمدرس الذي لا تتفق معتقداته الفلسفية الأساسية مع معتقدات ديوى سوف يعتقد منطقيا أن جميع مجموعات الأشياء السالفة الذكر منفصلة ، فمثلا قد يعتقد أن العقل أرقى من المادة ، وأن الممارسة أقل من النظرية أو أن غايات معينة قد تبرر وسائل مشكوك فيها . . وهكذا .

ويسمى جون ديوى هذه المعتقدات بالثنائيات ، وبالإضافة الى أنها تمثل فلسفة من الفروض أنها أثرت في ممارسات المدرس لحقب عدة ، فان تجريبية ديوى قد أختيرت كمقياس للقيمة الأساسية للدراسة بين هذه المعتقدات الخاصة بالممارسات التربوية ، وعكسها على مستوى المعتقدات الأساسية الخاصة بالحقائق والمعرفة والقيم . فهو يربط معا كثنائيات متساوية :

١ — المعرفة الموضوعية ضد المعرفة الذاتية ، وهي ثنائية فلسفة المعرفة والمنطق .

٢ — مادة الموضوع ضد الطريقة ، وهي ثنائية بيداغوجية .

٣ — السلطة ضد الحرية ، وهي ثنائية اجتماعية .

وكان الهدف الرئيسي من تجريبية جون ديوى الوصول الى بديل ممتاز لكل من السلطة أو النزوة ، أى طريقة لايجاد علاقات منطقية بين أحكام القيم والحقائق الملحوظة . وعند استخدام كل من الطريقة ونظام التفكير المساند لها الذي يقترحه جون ديوى ، فقد ظهر أن أحكام القيم يمكن قياسها ومقارنتها بواسطة السلوك الملحوظ المطابق منطقيا ممارسات المدرسين في الفصل ، ولهذا السبب فان تحسينات وسائل الاتفاق والتضاد مع تجريبية جون ديوى التي نتجت عن البحث والدراسة في أثر الفلسفة فيفاعلية المدرس ، لها ارتباطات هامة لا يمكن تجنبها أو اهمالها بأبحاث أبعد في مجال القياس والتنبؤ بفاعلية المدرس .

وأخيرا عندما نعرف شيئا عن قيم المدرس ووجهات نظره يمكننا أن ندرك بوضوح المواقف المتصلة بكل من المدرس ومن يقيمه والعلاقات الممكنة بينهما والعلاقات المتداخلة التي تؤثر في الحكم علىفاعلية المدرس .

الغش وعلاقته بالتحصيل في الدراسة الجامعية

د. عنايات زكى — أستاذة مساعدة علم نفس
كلية البنات — جامعة عين شمس

أهمية البحث :

القيم الاجتماعية من الموضوعات التى اهتمت بها دراسات علم النفس الاجتماعى منذ زمن طويل . ويستخدم مفهوم القيم بمعنى التنظيم المتناسق لعدد من اتجاهات الفرد . ويكتسب الفرد قيمة من مجتمعه أثناء تفاعله المستمر مع هذا المجتمع . والمجتمعات على اختلاف مستوياتها من نظم اجتماعية وتقاليد وعادات وثقافة تتضح فيها بعض القيم التى تنتشر بين أفرادها . فالقيمة الاجتماعية التى يكتسبها الفرد اذا تكون نتيجة خبراته المتعددة فى مجتمع له أساس ثقافى معين . واذا تعمقنا فى البحث عن مدى عمومية القيم فى مجتمع من المجتمعات نجد أن هناك عوامل عديدة لا تجعل القيم فى مجتمع ما سائدة أو عامة بين جميع أفراد ذلك لأن هناك بعض القيم التى تفرض أو يلزم بها الأفراد اما لقيمتها الدينية القدسية أو لقيمتها ونعسبدها من جانب القانون والرأى العام والأخلاق . هذه هى القيم المنظمة للعلاقة بين الجنسين ومسئولية الوالدين فى الأسرة .

لكننا نجد أيضا فى كل مجتمع مجموعة من القيم التى يوافق عليها المجتمع ويشجع أفرادها على اكتسابها دون أى فرض أو الزام . اذا نتوقع بعض الفروق والتباين بين أفراد هذا المجتمع فى مدى اقتدائهم بهذه القيم . وقيمة اجتماعية مثل الأمانة Hosnety هى فى الواقع تنظيم لعدد من الاتجاهات فى مواقف مختلفة نجعل سلوك الفرد المقتدى بهذه القيمة لا يحصل على جزاء بأى شكل من الأشكال بدون وجه حق أو يعتدى على مقتنيات غيره دون وجه حق أيضا . لكن الأمانة كقيمة فى مجتمع ما يشجع على الاقتداء بها لكن فى ظروف عديدة لا يعاقب عقابا صارما من يخالفها كما أن عدم الأمانة Dishonesty لا تعبر خروجاً على المقدسات أو القوانين .

وعدم عمومية القيم فى مجتمع ما قد يرجع أيضا الى أن الفرد فى مجتمع يتأثر بالاطار الثقافى الذى يعيش فيه والذى انتقل من جيل الى جيل فى هذه الثقافة والذى يختلف من ثقافة الى ثقافة . هذا الاطار له من الأهمية بحيث

يجعل أساسا عاما سلوك الافراد في الثقافات المختلفة . وسمى بعض العلماء مثل لينتون وكاردنر هذا الأساس بالتكوين الاساسى للشخصية .

كما سماها فروم بالخلق الاجتماعى .

غير ان هذا الأساس الذى يعتمد اعتمادا كبيرا على ثقافة المجتمع ينتقل الى الفرد أثناء طفولته عن طريق الأسرة أى عن طريق عملية التنشئة الاجتماعية كما أنه ينتقل اليه عن طريق المدرسة والأصحاب والجماعات التى ينتمى اليها والذى يعيش فيه . اذا فتوقع ان الأسرة والعوامل الاجتماعية الأخرى قد تغير فى بعض جوانب هذا الأساس مثلا فى بعض القيم والاتجاهات بما يساير الصفات النفسية للوالدين أو يحدث تغيير فى بعض جوانب هذا الأساس نتيجة انتماء الفرد الى جماعات لها قيم معينة أو نتيجة تعرض هذا الفرد لظروف معينة تجعله لا يساير تماما الإطار الثقافى العام فى بعض قيمه واتجاهاته .

اذا فيمكن القول أنه مع التشابه الأساسى بين افراد الثقافة الواحدة فى بعض جوانب السلوك الا أن هناك تباينا واختلافا بين هؤلاء الافراد لان لكل منهم أسلوبه الخاص فى التفاعل مع مؤثرات الثقافة التى قد تكون متشابهة فى بعض الاحيان كما أن لكل منهم أسرته وأصدقائه وجماعته .

وينخذ الأساس الثقافى المشترك بين افراد مجتمع ما صورة العادات والتقاليد والقيم والاتجاهات . وكما سبق ان ذكرنا هذا الأساس قد يختلف فى بعض الافراد نتيجة أن لكل منهم اطارا (بيولوجى) نفسيا يجعل للفرد طابعه وأسلوبه فى التفاعل مع مؤثرات بيئته المختلفة سواء كانت مؤثرات الثقافة العامة أو الثقافة الخاصة . فالأسرة تحاول تعليم الأطفال فيها القيم السائدة لديها والسلوك الذى ينمشى مع هذه القيم . والثقافة الفرعية أيضا تكسب أفرادها قيمها واتجاهاتها وتقاليدها . واذا فتوقع فروقا فردية فى قيم واتجاهات هؤلاء الافراد اما لاختلاف قيم ثقافتهم الخاصة (وأهمها الأسرة) عن قيم المجتمع العام أو لاختلاف قيم الثقافة الفرعية (وهى الحى أو الـ Community) التى يعيش فيها الفرد واما لاختلاف فى أسلوب تفاعلهم واستجاباتهم لقيم الثقافة العامة أو الثقافة الفرعية أو الثقافة الخاصة .

ومن القيم الاجتماعية التى تؤكد كثر من الثقافات العامة الأمانة . ومع ذلك فمن الملاحظ أن كثيرا من الافراد الذين يعيشون فى ثقافة ما يختلفون فى مقدار اعتنائهم لهذه القيمة . وقد يظهر فى سلوك بعضهم ما يدل على عدم الأمانة . ومن المحتمل أن هذا التباين الذى قد يظهر فى سلوك بعض الافراد الذين يعيشون فى مجتمع واحد وينتمون الى ثقافة عامة واحدة يرجع الى

العوامل التالية : ١ - اختلاف أو تباين في أسلوب استجاباتهم لقيم الثقافة العامة أو الثقافة الخاصة نتيجة عوامل ذاتية . ٢ - اختلاف أو تباين في قيم الأسر التي ينتمون إليها عن قيم المجتمع العام . ٣ - اختلاف أو تباين في قيم الثقافة الفرعية التي ينتمون إليها عن قيم المجتمع العام .

وكل عامل من العوامل السابقة يضم مجموعة ضخمة من العوامل المتشابكة المتفاعلة وإن أى دراسة في أحد المجالات الثلاثة السابقة وعلاقتها بأي مظهر من مظاهر الخروج عن قيم المجتمع لها أهمية كبرى وتضيف الشيء الكثير إلى دراسات علم السلوك بصفة عامة وعلم السلوك الاجتماعي بصفة خاصة .

والغش يتضح في سلوك بعض الأفراد في المجتمعات المختلفة وهو مظهر من مظاهر البعد أو الخروج عن قيمة اجتماعية غالبا ما تميز الثقافة العامة لهذه المجتمعات وهي الأمانة . والسرقة تعتبر أيضا مظهر من مظاهر عدم الأمانة وهناك تشابه كبير بين الغش والسرقة في أن المظهرين حتى ولو اختلفت دوافعهما فهما يشتركان في الهدف . فهدف السلوك في مواقف السرقة ومواقف الغش هو الحصول على جزاء دون أن يبذل الفرد جهدا كافيا يتناسب مع هذا الجزاء أى الحصول على جزاء دون وجه حق .

وظاهرة الغش في مواقف الامتحانات من الظواهر التي انتشرت في السنوات الأخيرة في بعض بلاد العالم بين تلاميذ المدارس وطلبة الجامعات وأصبحت مصدرا للشكوى من المربين ومشكلة تستحق الدراسة والتحليل لكل جوانبها . ويندر أن يخلو امتحان من الامتحانات من محاولات للغش يقوم بها التلاميذ أو الطلبة وقد يمضى بعضهم دون عقوبة ويقدم البعض الآخر للإجراءات التأديبية المنصوص عليها في لوائح الامتحانات . وكثيرا ما تنوع أساليب الغش التي يلجأ إليها التلاميذ والطلبة . فقد تكون في صورة أوراق صغيرة تلخص فيها الاجابات أو استخدام الكتب في غفلة من الملاحظ أو محاولة التعرف على الاجابات عن طريق التحدث إلى تلميذ أو طلبة آخرين إلى غير ذلك من الوسائل التي تعتبر جميعها محاولات للحصول على نانج أو عائد لا يمثل الجهد الحقيقي للطالب أثناء الدراسة .

وقد يكون هناك أسباب متعددة للغش سواء أكانت تتعلق بطبيعة الامتحانات أو نظمها أو الأهداف المحددة التي تنضج أمام التلاميذ والطلاب على أنها أهداف عملية التعليم والتي تقتصر على مجرد تحصيل بعض المعلومات والنجاح في الامتحان . أو تتعلق بالفرد نفسه الذي يغش أو بعوامل في بيئته . وبما أن هذه الظاهرة تعتبر ظاهرة اجتماعية غير سليمة وربما أدت إلى تأثير في سلوك التلميذ يمتد إلى جوانب متعددة من حياته المقبلة وتؤثر في علاقاته وفاعليته كمواطن لذلك يجب أن يوجه اهتمام

علماء النفس أو علماء السلوك وعلماء الاجتماع وعلماء التربية يبحث وتحليل دوافع الغش والعوامل النفسية والاجتماعية والتربوية المرتبطة به وكذلك التوصل الى نتائج موضوعية تؤدي الى التغلب على هذه الظاهرة والحد من انتشارها في جميع المجالات الدراسية .

هدف البحث :

لما كانت دراسات مشكلات طلبة الجامعة تخلو تماما من دراسة ظاهرة الغش فان البحث الحالي يهدف الى دراسة جانب من جوانب هذه الظاهرة وهو علاقة ظاهرة الغش بمستوى تحصيل الطالب . على أمل ان تفتح هذه الدراسة آفاقا جديدة للأبحاث في ظاهرة الغش وعلاقتها بالعوامل الذاتية والبيئية .

الدراسات السابقة :

أجريت بعض الدراسات على تلاميذ المدارس وكانت معظم هذه الدراسات محاولات للإجابة على الأسئلة الآتية :

- ١ — الى أي حد يمكن أن نعتبر ظاهرة الغش التي تتضح عند بعض الطلبة في مواقف الامتحان تعكس اتجاهها للغش في سلوكهم عموما ؟
- ٢ — ما هي العلاقة بين ظاهرة الغش في مواقف الامتحان وبعض صفات الفرد النفسية والاجتماعية ؟

بالنسبة للسؤال الأول دلت نتائج الدراسات انه ليس هناك اتجاه عام عند الأطفال في مرحلة الدراسة الابتدائية للغش وان هذه الاستجابة قد تكون نوعية الى درجة كبيرة .

وهناك دراسة أخرى أكدت النتيجة السابقة وانه ليس هناك ارتباط بين الغش في مواقف متعددة . في هذه الدراسة كان يقاس الغش العملي في موقف الامتحان ثم يقاس الاتجاه اللفظي للغش وقيس هذا الاتجاه بمقياس استخدمت فيه طريقة ترستون . وتبين من نتائج هذه الدراسة انه ليس هناك ارتباط بين الغش العملي في موقف الامتحان وبين الاتجاه اللفظي للغش أي انه ليس هناك اتجاه عام عند الأشخاص للغش سواء كان التعبير عن هذا الاتجاه لفظيا أو عمليا .

وفي دراسات أخرى أجريت على تلاميذ المدارس الابتدائية ظهرت النتائج التالية التي تجيب على السؤال الثاني :

- ١ - الأطفال الكبار أكثر ميلا للغش من الأطفال الصغار .
 - ٢ - الأطفال الذكور أكثر ميلا للغش من الأطفال الإناث .
 - ٣ - الأطفال الأنكياء لا يميلون الى الغش مثل الأطفال الأقل ذكاء .
الا في الحالات التي يغش فيها الطفل لأنه يريد مساعدة طفل آخر حتى يكسب عطفه ومحبتة أى يزيد من حب الأطفال الآخرين له .
 - ٤ - الأطفال من طبقات اقتصادية - اجتماعية دنيا يميلون الى الغش أكثر من الأطفال من طبقات اقتصادية اجتماعية عليا .
- وفي معظم هذه الدراسات وغيرها كان يقاس الغش العملى في موقف الامتحان وكانت تعتبر استجابة الفرد غشا في موقف الامتحان اذا قام بأحد الأعمال الآتية :

- ١ - اذا غير في اجاباته بعد ما قام المصحح بتصحيح أوراق الامتحان .
- ٢ - اذا مسح الاجابات الخطأ ووضع بدلها اجابات صحيحة .

ويلاحظ ان الدراسات السابقة استخدمت جميعها مواقف الامتحان في دراسة ظاهرة الغش . وكان يمكن تصميم مواقف متعددة يقاس فيها الغش لكن من الواضح ان موقف الامتحان من أفضل المواقف لقياس الغش أولا لأن الموقف طبيعى ويمر به الدارس عادة ثانيا لأن من السهل تسجيل استجابات الغش بدقة سواء كان في تغيير الاجابات في أوراق الامتحان أو تغيير درجات الامتحان كما اتبع في البحث الحالى .

البحث

العينة : ٨٠ ثمانون طالبا وطالبة بالصف الثالث قسم اللغة العربية بكلية التربية بجامعة بغداد في العام الدراسي ١٩٦٨ - ١٩٦٩ . كان عدد الطالبات ٢٦ طالبة وعدد الطلبة ٥٤ طالبا وكانت أعمارهم تتراوح بين ٢٠ سنة ، ٢٥ سنة .

الأدوات : امتحان الفترة الدراسية الثانية في مادة علم النفس التكويني^(١) . وعقد هذا الامتحان في شهر ابريل سنة ١٩٦٩ . وينص نظام الامتحانات في جامعة بغداد على ضرورة اجراء امتحانين رئيسيين أثناء العام الدراسي تحتسب للطالب على أساسهما درجة اعمال السنة (السعى السنوى) .

(١) قمت بهذه الدراسة أثناء اعارتي لتدريس علم النفس بكلية التربية بجامعة بغداد من العام الدراسي ١٩٦٧ - ٦٨ الى ١٩٦٩ - ٧٠

ويخصص لها ٥٠٪ من الدرجة النهائية لكل مادة من مواد الدراسة . بمعنى أن الامتحان النهائي في المادة تخصص له درجة تعادل ٥٠٪ فقط من درجة كل مادة والـ ٥٠٪ الأخرى على الامتحانين السابق الإشارة إليهما . وكان امتحان الفترة الثانية الذي استخدم في هذا البحث أحد هذين الامتحانين . كان الامتحان مكونا من ثلاثة أسئلة يجيب الطالب على سؤالين منها في محاضرتيه (ساعتين تقريبا) . وكانت الإجابة على أوراق عادية مكتوب عليها اسم الطالب .

خطوات البحث :

- ١ — كتبت أسئلة الامتحان على السبورة ويجيب أفراد العينة على الأسئلة في أوراق عادية بعد التأكد من كتابة كل منهم اسمه على ورقة الإجابة .
- ٢ — جمعت أوراق الإجابة وصحت كأي امتحان آخر في علم النفس الكويتي . ورصدت الدرجات في قائمة بأسماء الطلبة .
- ٣ — بعد أسبوع من الامتحان وزعت أوراق الإجابة على أصحابها أثناء محاضرة علم النفس .
- ٤ — بعد توزيع الأوراق مباشرة طلب من كل طالب وطالبة ذكر الدرجة التي على ورقة الإجابة بحجة أن صاحبة البحث لم تتمكن من رصدها في الكشف الرسمية للأسماء .
- ٥ — رصدت هذه الدرجات التي أعطاها كل طالب وطالبة على أنها الدرجات المكتوبة على ورقة الإجابة الخاصة به في نفس قائمة الأسماء التي رصدت فيها صاحبة البحث الدرجات . فأصبح أمام كل اسم درجتان الدرجة الحقيقية (التي رصدت بعد تصحيح الامتحان) والدرجة التي أعطاها الطالب بنفسه من ورقة إجابته على أنها الدرجة المعطاة له .
- ٦ — رصدت الدرجات النهائية في مادة علم النفس الكويتي من قوائم النتائج النهائية لأفراد العينة . والدرجة تمثل مجهود الطالب في امتحاني الفصلين الدراسيين و امتحان آخر السنة . والنهاية العظمى للدرجة ١٠٠ .
- ٧ — رصدت التقديرات العامة في مواد الدراسة جميعها لأفراد العينة .

النتائج :

- (أولا) لم تحاول أي من الطالبات تغيير درجاتها . فمحاولات تعديل الدرجات كانت قاصرة على الذكور وعددهم ٥٤ .
- (ثانيا) عدد الذين أعطوا درجات مغايرة للدرجة المكتوبة على ورقة الإجابة أو بمعنى آخر تعديل الدرجة ٢٤ طالبا . أي نسبة عدد الطلبة الذين حاولوا تغيير درجاتهم إلى عدد الطلبة جميعا في العينة هي ٤٤٪ .
- (ثالثا) الجدول التالي يوضح الدرجات التي حصل عليها الطلبة في الامتحان والدرجات التي أعطوها بعد تعديلها .

جدول رقم ١

الدرجة المعدلة ٢٥ من	درجة الامتحان الصحيحة ٢٥ من	التسلسل	الدرجة المعدلة ٢٥ من	درجة الامتحان الصحيحة ٢٥ من	التسلسل
٢١	١٨٥٥	١٢	٢٢٥٥	١٧٥٥	١
٢٠	١٥	١٤	٢٢	١٧	٢
٢١	١٧٥٥	١٥	٢٢٥٥	٢٠	٣
٢٠	١٥	١٦	٢٢٥٥	٢٠	٤
١٨٥٥	١٥	١٧	٢٠	١٧٥٥	٥
٢٠	١٦	١٨	٢١٥٥	١٧	٦
٢١	١٨	١٩	٢١	١٦	٧
٢٠٥٥	١٨	٢٠	٢٠	١٥	٨
٢٠٥٥	١٧٥٥	٢١	١٨٥٥	١٦	٩
٢١	١٦	٢٢	٢١٥٥	١٧٥٥	١٠
٢٠٥٥	١٥٥٥	٢٢	٢١	١٨٥٥	١١
٢٠٥٥	١٦٥٥	٢٤	٢٠	١٦	١٢

(رابعا) جدول (٢) يوضح متوسط الدرجات في مادة علم النفس التكويني لمجموعة الطلبة (أ) (الذين حاولوا الغش في درجات الامتحان) والانحراف المعياري . ومتوسط الدرجات في مادة علم النفس التكويني لمجموعة الطلبة (ب) (الذين لم يحاولوا الغش في درجات الامتحان) والانحراف المعياري .

جدول (٢)

المجموعة	عدد أفراد المجموعة	متوسط الدرجات في علم النفس التكويني	الانحراف المعياري
أ	٢٤	٥٥ر٥١	١٤ر٧٥
ب	٣٠	٧٠ر٩٢	٢٢ر٦٠

(خامسا) جدول (٣) يوضح توزيع أفراد العينة في مجموعتي أ ، ب حسب تقديراتهم العامة في التحصيل في جميع مواد الدراسة . والتقديرات هي : ممتاز — جيد جدا — جيد — مقبول — ضعيف — ضعيف جدا . ولما كانت بعض التقديرات غير ممثلة أي ان بعض خلايا جدول التوزيع سيقل تكرارها عن ٥ فقد رؤى ضم التقديرات : ممتاز — جيد جدا — جيد في فئة والتقديرات : مقبول — ضعيف — ضعيف جدا ، في فئة .

جدول (٣)

المجموع	ممتاز — جيد جدا — جيد	مقبول — ضعيف — ضعيف جدا	المجموع
مجموعة أ	٦	١٨	٢٤
مجموعة ب	١٩	١١	٣٠
المجموع	٢٥	٢٩	٥٤

من جدول (٢) تحسب قيمة ت للفرق بين المتوسطين أي ينطبق اختبار «ت» لقياس مدى دلالة الفرق بين المتوسطين (١) . نحصل على قيمة ت = ٢ر٨٣ وهي دالة عند مستوى ٠.٠٥ . فكأن الطلبة الذين لم يحاولوا الغش متوسط تحصيلهم في مادة علم النفس التكويني أعلى درجة لها دلالة احصائية عن متوسط تحصيل الطلبة الذين حاولوا الغش .

(١) سعيد محمد خيرى : الاحصاء في البحوث النفسية والتربوية والاجتماعية . القاهرة — دار النهضة العربية (الطبعة الرابعة) ١٩٧٠ — ص ٢٦١ .

(٢) من جدول (٣) تحسب قيمة x^2 لبيان ما اذا كان هناك علاقة بين محاولة الغش في درجات امتحان أعمال السنة في مادة علم النفس التكويني ومستوى النجاح في آخر السنة الدراسية التي أجريت فيها الدراسة الحالية . وكانت قيمة $x^2 = ٧٨٧$. وهي دالة عند مستوى ٠.٠٥ . (٢) فكان في حدود نتائج البحث الحالي هناك علاقة بين التقدير العام لتحصيل الطالب ومحاولات الغش في موقف من مواقف الامتحان .

تحليل النتائج

(١) ان ظهور محاولات الغش بين الطلبة فقط دون الطالبات يؤكد النتائج التي سبق الحصول عليها في الدراسات على تلاميذ المدارس . فقد وجدت هذه الدراسات ان الميل للغش في موقف الامتحان يظهر عند البنين أكثر من البنات . ويمكن تفسير هذه النتيجة على ان وجود الطالبة مع الطالب في فصول الدراسة والامتحان يجعل هناك بعض القيود على سلوك الطالبة خاصة واذا كان الموقف يكشف عن بعض القيم والاتجاهات الاجتماعية غير المقبولة . اذا فمن المتوقع ان الطالبة التي تعيش في مجتمع متحفظ اذا كانت في مواقف اختلاط مع الطلبة في الدراسة يتسم سلوكها بالتحفظ . وقد يكون من المناسب في هذا المجال التساؤل عن نتائج هذا البحث اذا ما جرى على عينة من الطالبات فقط اللاتي يدرسن في كليات او معاهد غير مختلطة .

(٢) الفروق الدالة في تحصيل الطلبة الذين لم يحاولوا الغش سواء في مادة واحدة مثل مادة علم النفس التكويني او في جميع مواد الدراسة تشير الى ان الطالب قد يلجأ الى أسلوب الغش (بالصورة التي استخدمها البحث الحالي) نتيجة شعوره بضعف في مستوى التحصيل وفي اطار معين من القيم الذي سمح له بممارسة الغش .

وقد تكون النتيجة مؤشرا له دلالة هامة خصوصا على مستوى اعداد المعلم (٣) .

فاذا كان الغش سلوكا لا يقره المجتمع ويتنافى مع قيمه بالنسبة للأفراد بصفة عامة فانه من الأولى ان يكون المدرس — وهو القدوة الذي عن طريقه يكتسب التلاميذ قيمهم — عنده اتجاه ضد الغش .

وعلى الرغم من ان هذا البحث دراسة استطلاعية الا انه يشير الى ضرورة الاهتمام ببرامج اعداد المعلمين بالتأكيد على تنمية قيم الأمانة واتجاه قوى ضد الغش .

(٢) المرجع السابق ص ٣٧٠ .

(٣) يجب الإشارة الى ان عينة هذا البحث كانت مجموعة من طلبة وطالبات كلية التربية بجامعة بغداد يعدون لمهنة التدريس .

مشروعاتنا التعليمية في ضوء الحاسب العلمي

بقلم لطفى بركات أحمد

كلية التربية — جامعة أسيوط

لما كان المجتمع يتألف من قطاعات من الجماعات المتعددة التي وان اختلفت في بعض خصائصها الا انها ترتبط بروابط وثيقة من اللغة والتاريخ والعادات والمصالح المشتركة « ١ » ، ولما كان كل مجتمع حريصا على نقل هذه الخصائص من السلف الى الخلف ، لذلك فلقد لجأ المجتمع الى التربية لتتولى هذه العملية وتنشرها في كافة قطاعاته بحيث يتأثر افراده بأهدافه وقيمه واتجاهاته « ٢ » .

وان نظرة فاحصة الى الوضع الراهن للتربية في مجتمعنا تقرر ان التربية الحالية لم تستطع مواكبة التغير الهائل الحاصل في المجتمع المصري رغم كل الجهود التي تبذل لمحاولة دعمها وتنميتها باستمرار .

ان مجتمعنا العربي على ابواب نهضة علمية وتكنولوجية شاملة ، ولذلك فان مسئولية التربية ان تعيد النظر في اهدافها وخططها التربوية وفي كل ما يتعلق بأساليب التعليم ومشكلاته من مناهج وامتحانات ونشاط مدرسي وطرق تدريس والاستفادة بالجديد في عالم تكنولوجيا التربية ، ولقد كان مجتمعنا العربي منذ الماضي السحيق مجتمعا علميا يأخذ من العلم وأساليبه بحظ وافر ، كان مجتمعا انجب علماء وفلاسفة أمثال جابر بن حيان أول من استحضر الحامض الكبريتيك ، والخوارزمي أول من وضع علم الجبر والرازي في استكشافه لزيت الزاج ، والتبستاني الذي وضع بين العشرين فلكيا المشهورين في العالم كله والبيروني الذي قال عنه سـخـو أنه أعظم عقلية عرفها التاريخ فقد صاغ نظرية دوران الأرض حول محورها وحول الشمس وابن الهيثم لولاه ما كان علم البصريات وابن خلدون مؤسس علم العمران وأبو الثناء الاصفهاني الذي تحدث عن فكرة كشف العالم الجديد قبل رحلة كولومبس بنحو قرن ونصف . . . الخ .

1) Michaelis, J.U., Social Studies in Democracy Prentice Hall, New-York, 1955 p. 25

2) Stonely, N., — Purpose in the curriculum U.L.P. Oxford University Press London, 1957 p. 10 F.F.

وما أن جاعنا الاستعمار في صوره المتعددة الأوجه حتى حاول أن يحد من تطورنا ونجح في ذلك مرة وفشل مرات .

ولما انبثقت ثورة ٢٣ يولية فتحت المجال للنمو العلمى والتطور التكنولوجى لخدمة المجتمع وأكدت أن العلم هو طريق تعزيز الحرية الانسانية وتكريمها وأنه الطاقة القادرة على تجديد شباب العمل الوطنى وإضافة أفكار جديدة اليه كل يوم وعناصر جديدة قائمة في ميادينه المختلفة .

فإذا كان ذلك كذلك ، فإن معركتنا في مجالاتها الداخلية والخارجية هى معركة حضارية تتوقف نتيجتها على مدى نمونا الحضارى ومدى أخذنا بالتطور العلمى الحاصل فى العالم .

فليس من شك فى أن عصرنا هذا يشهد ما يمكن أن نسميه بثانية الثورات التكنولوجية الكبرى فى تاريخه ، فإذا كان ابتكار الآلات التى حلت محل العمل البدنى للانسان والحيوان قد قفزت بالمجتمع الانسانى من حيث قدراته الانتاجية وما صاحبها من تغيرات فى العلاقات الانتاجية وأشكال المجتمعات قفزات هائلة للامام ، وإذا كانت الانسانية قد تخطت الطريق الذى بدأ بالآلات البخارية البسيطة ليصل الى المحركات التى تعمل بالطاقة الذرية والطيران الذى يفوق الصوت فإن اختراع الحاسب العلمى انما يعنى بالتأكيد وقوع الانقلاب الشامل فى حياة المجتمع الانسانى الذى يفوق كل هذه التحولات .

وفى ضوء هذه الاعتبارات سيحاول الباحث أن يبين مدى امكانية الاستفادة من الحاسب العلمى فى مشروعاتنا التعليمية المتعددة الأوجه وذلك باستخدام نظام « برت » P.E.R.T. وسوف نتناول هذه الدراسة من ناحية عنصر الوقت Time وعنصر كفاءة وعدالة التوزيع Distribution ومن ناحية بيان كيفية تنفيذ مشروعاتنا التعليمية بأقل التكاليف الممكنة وتعرف باسم Critical Path. Method. (C.P.M.) أى طريقة المسار الحرج .

ولتحديد معالم هذه الطريقة فإن ثمة مصطلحات علمية يجب على خبراء التربية الالمام بها والتعرف عليها ويمكن ايجازها على النحو التالى :

1. Activity

يمثل جزءا من المشروع التعليمى وتحتاج الى وقت ومصادر وامكانيات ويعبر عنها بسهم يكتب فوقه الوقت اللازم لتنفيذ هذا المشروع .

« اسبوعان مثلا »

2. Event.

تعبر عن لحظة بداية أو نهاية المشروع التعليمى ويعبر عنها بالرسم
الأنى :

بداية	نهاية
١	٢

3. Dummy Activity Zero تمثل عملية وهمية ويعبر عنها بصفر .

4. E. Arhiest Time

يعبر عن أكبر وقت ممكن لتحقيق المشروع التعليمي ويرمز له بالحرفين (E.T.) ويعبر عنه بدائرة O

5. Latest Time

ويعبر عن آخر وقت يسمح به لانتهاء المشروع التعليمي ويرمز له بالحرفين (T.L.) ويعبر عنه بمربع □

6. Scheduled Time

ويعبر عن الوقت الكلى لتنفيذ المشروع التعليمي ويرمز له بالحرفين (S.T.).

7. Critical Activity

وتعبر عن المشروعات التعليمية التي لا تتحمل التأخير بأى حال من الأحوال .

8. Slack Time.

وتعبر عن الفرق بين أعلى وأدنى وقت مخصص لتنفيذ المشروع التعليمي وتتضح قيمته في إعادة توزيع العمل في المشروع التعليمي في ضوء هذه المعرفة واعطاء عناية ومتابعة أكبر بالنسبة لبعض العمليات المتضمنة في المشروع ويرمز لها بالرمز Δ

9. Critical Path.

ويعبر عن العملية التي لو تأخرت يترتب عليها تعطيل المشروع التعليمي كله ولتوضيح خطوات تحقيق P.E.R.T. في احدى المشروعات التعليمية وليكن تكاليف مشروع لانشاء مؤسسة تعليمية جامعة تضم كل الموهوبين في المجالات المتعددة الأوجه ، أو تكاليف مشروع لمحو الأمية وتعليم الكبار في احدى محافظات المجمع المصرى ، وخطط وقت المشروع وتكاليفه على النحو التالى : -

العمليات	الوقت بالأسابيع		التكاليف		التكاليف في الأسبوع
	العادى	المضغوط	العادية	المضغوظة	
١ - ٢	٦	٤	١٠٠٠	١٤٠٠	٢٠٠٠
١ - ٣	٤	٣	٥٠٠٠	٨٠٠٠	٣٠٠٠
٢ - ٤	٣	٢	٤٠٠٠	٥٠٠٠	١٠٠٠
٣ - ٥	٨	٦	٩٠٠٠	١٢٠٠٠	١٥٠٠
٤ - ٥	٧	٤	٧٠٠٠	٨٠٠٠	٣٣٣ ⅓
المجموع			٣٥٠٠٠	٤٧٠٠٠	

كيف نحدد المسار الحرج لهذا المشروع التعليمي ؟

ان ثمة خطوات ضرورية يجب اتباعها لتحديد المسار الحرج لهذا المشروع التعليمي وذلك على النحو التالي : —

أولا : نطرح الفرق بين الوقت العادي Normal Time والوقت المضغوط Crash Time

ثانيا : نطرح الفرق بين التكاليف العادية Normal Cost والتكاليف المضغوطة Crash Cost

ثالثا : نقسم فرق التكاليف العادية على فرق عدد الأسابيع فيكون الناتج التكلفة في الأسبوع

رابعا : نجمع التكاليف العادية ثم نجمع التكاليف المضغوطة

خامسا : نبدأ في عمل الشبكة في ضوء التكاليف العادية ونحدد عليها المسار الحرج .

سادسا : نبدأ في عمل الشبكة في ضوء التكاليف المضغوطة ونحدد عليها المسار الحرج .

سابعا : نتجاهل شبكة التكاليف المضغوطة بعد ذلك .

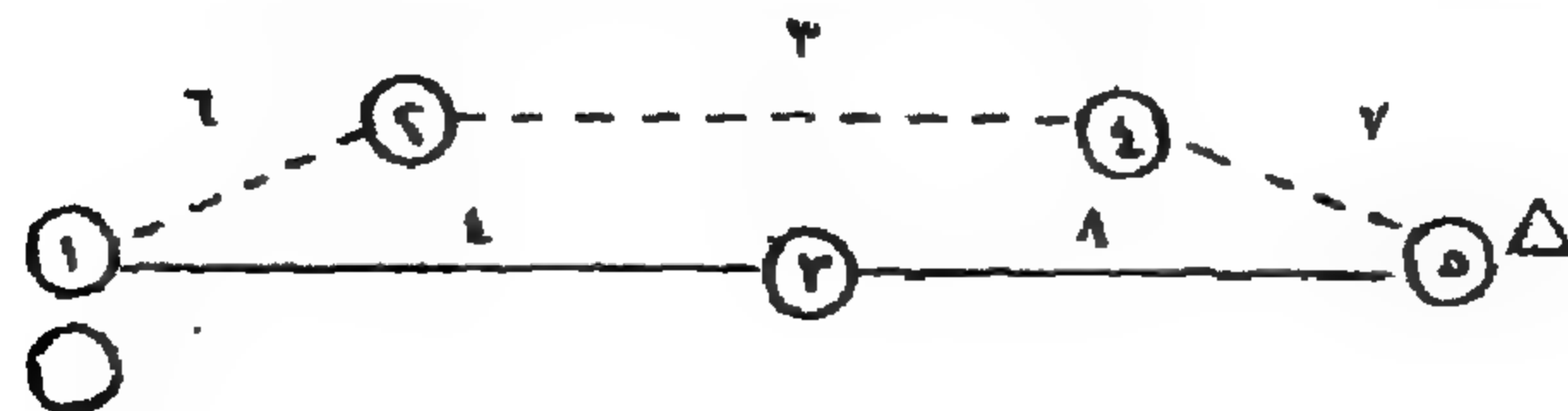
ثامنا : نأخذ اقل العمليات تكلفة في الأسبوع ونعمل لها ضغطا وهكذا . .

تاسعا : نجمع باستمرار فرق التكاليف على المجموع الكلي للتكاليف العادية .

عاشرا : نلاحظ ان المسار الحرج هو أطول مسار في الشبكة ولا مانع من ان يوجد أكثر من مسار حرج في إحدى المشروعات التعليمية .

وهذه هي مراحل تنفيذ المشروع التعليمي : —

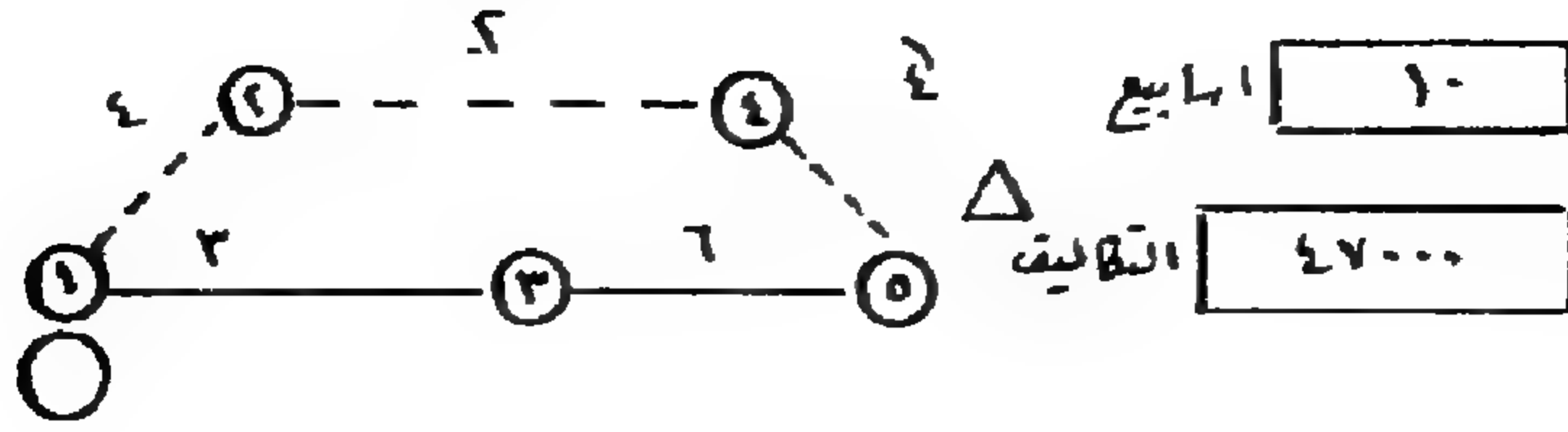
أولا : شبكة توضح سير المشروع التعليمي وفق الوقت العادي :



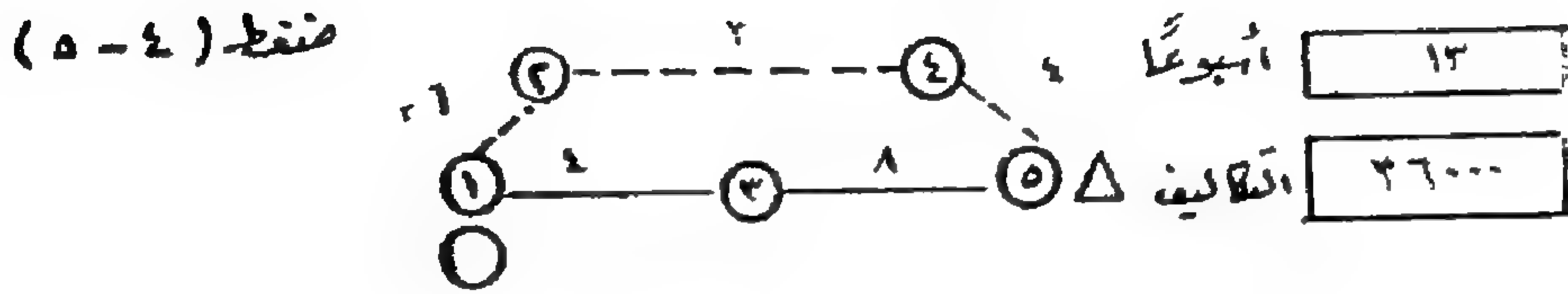
اسبوعا	١٦
التكاليف	٢٥٠٠٠

ثانيا : شبكة توضح سير المشروع التعليمي وفق الوقت المضغوط :

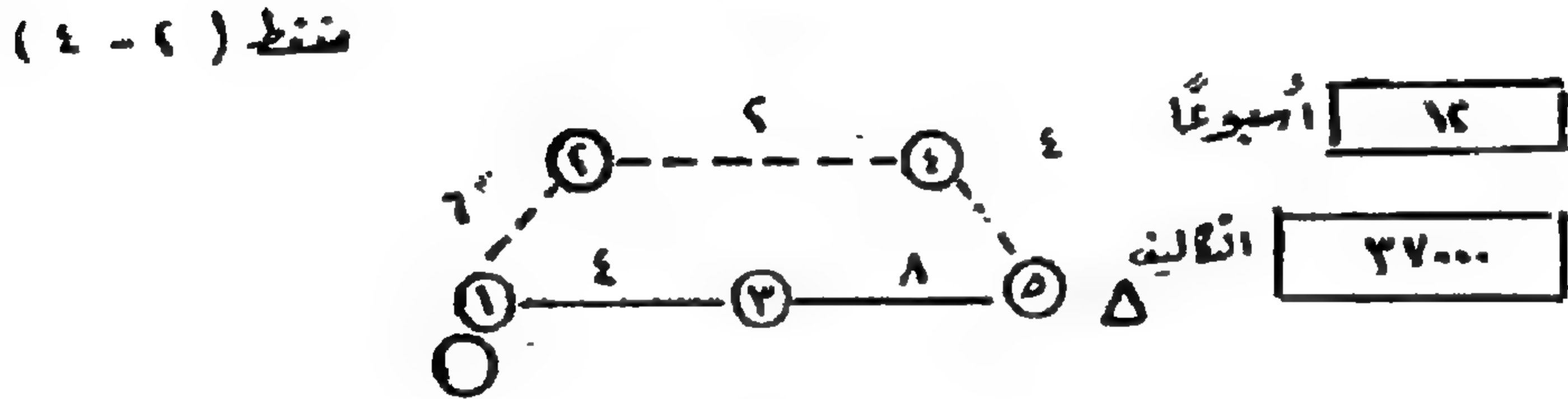
الخطوة الأولى



الخطوة الثانية



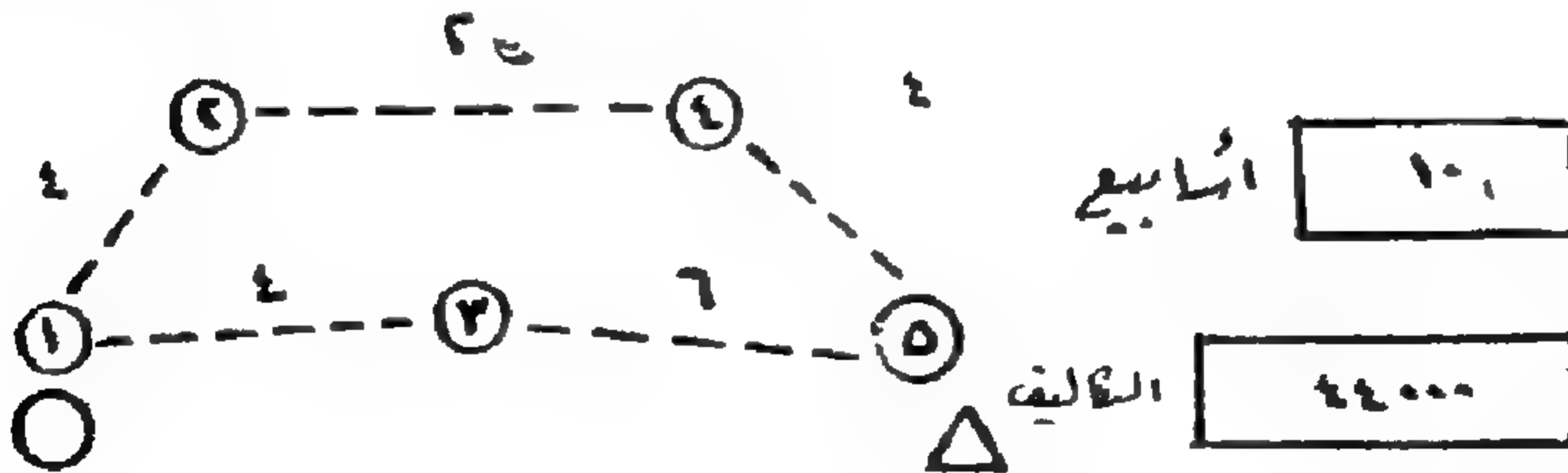
الخطوة الثالثة



الخطوة الرابعة

((أصبحت الشبكة كلها مسارات حرجة))

ضغط (٢ - ١)



أما عن كيفية تحديد الرسم التخطيطي لتوضيح المسار الحرج لهذا المشروع التعليمي وكتابة برنامج لتحديد المسار الحرج بواسطة الحاسب العلمي ، فنرجو أن يتاح لنا عرضه في بحث آخر .

إتجاهات في تدريس العلوم (الميكروتكنيك) (*)

الدكتور ابراهيم بسيونى عميرة
استاذ طرق تدريس العلوم المساعد
كلية التربية — جامعة أسيوط

إذا كان اكتساب المعلومات أحد أهداف تدريس العلوم ، فهو ليس الهدف الأوحد . هذا ما يكاد يجمع عليه المربون والقادة في تدريس العلوم ، وما نرجو أن يؤمن به كل عامل في هذا الميدان .

ومع هذا ، فكل مطلع على واقع مدارسنا ، يدرك أن الأهداف الأخرى لتدريس العلوم تقبع منزوية منسية ، لا تكاد تجد من يوليها أية أهمية تذكر في حين أن كل التركيز على هدف اكتساب المعلومات ، بعد أن مسح مسخا ليصبح قبل كل شيء في خدمة الاعداد للامتحانات .

كيف ولماذا تطور الحال الى ما هو عليه ؟ هذه قصة يطول شرحها . وليس هناك سبب أوحد وراء هذا الجمود والتخلف ، وإنما الأسباب عديدة ومتشابكة ، حتى ليصعب عزل واحد منها والقاء اللوم عليه ، وبالتالي كان على من يريد اصلاحا أن يعمل في جبهات متعددة : جبهة المنهج وتطويره ليكون متمشيا مع طبيعة العلم والتطورات الحديثة فيه ، ومع ميول التلاميذ وأمانيهم ، ومع المجتمع الذى يعيشون فيه وما يمكن أن يطرأ عليه من تطورات . وجبهة الوسائل التى تساعد على تنفيذ المنهج بحيث يحقق أهدافه ويؤتى ثماره ، سواء كانت تلك الوسائل فكرية أو مادية فهناك الطرق والوسائل التى تستخدم في عملية التعليم والتعلم وما ترتكز عليه من فلسفة وفكر كما أن هناك الأجهزة والمواد والأدوات والكتب والمطبوعات التى أصبحت ركنا أساسيا في العملية التربوية ، أما الجبهة الثالثة والهامة فهى المعلم الذى يقع عليه جزء كبير من عبء نجاح العملية التربوية هذا المعلم يجب الاهتمام باعدادة وتدريبه ، كما يجب دراسة الظروف التى يعمل فيها والضغط التى يتعرض لها .

هل تساعد مختبرات العلوم على تحقيق الأهداف الشاملة لتدريس العلوم ؟

*) Microtechnique

قبل الإجابة على هذا التساؤل ، يجدر بنا أن نحاط علما بواقع مختبرات العلوم ، والدراسة العملية في مدارسنا . ويحتاج الأمر الى دراسات وصفية مسحية لهذا الواقع . عندئذ يمكن البدء في دراسات تطويرية تحسينية في هذا المجال .

ولكن وحتى قبل اجراء هذه الدراسات ، فكل من يعمل في ميدان تدريس العلوم أصبح يدرك بشكل أو بآخر العديد من نواحي القصور في المختبرات والدراسات العملية .

مختبراتنا تقليدية ، تخلفت عن التطور العالمي التربوي عشرات السنين ، والزائر لهذه المختبرات منا نحن الذين بعد بنا الزمن عن عهد التلمذة ، لا يكاد يلمس فيها نقدا أو تطورا رغم مرور السنين . فهي لا تتسع للطلاب ، وليس فيها من المواد والادوات والأجهزة ما يساعد على تعلم حقيقي للعلم ووسائله وطرقه ، والمدرس تحت هذه الظروف غير قادر على أن يؤدي دوره بالكفاءة المطلوبة ، فلا هو يستطيع توجيه العملية التربوية نحو تحقيق الأهداف التربوية السليمة ، ولا هو يستطيع أن يربط الدراسة العملية بالدراسة النظرية ويجعل منهما كلا متكاملًا . وترتب على هذا زعزعة ثقته في جدوى الدراسة العملية وفائدتها بالنسبة للتلميذ .

أمام التحديات :

ليس الهدف من عرض واقع الحال في مختبرات العلوم ، أن نوحى بالركون الى الاستسلام والتخلي عن المسؤوليات أو الإيحاء بأنه اذا كانت المختبرات في ظروفنا الراهنة لا تؤدي دورها المرجو فلنوفر الوقت والجهد والمال ، ونستغنى بالدراسة النظرية — ربما المصحوبة ببعض العروض العملية عن الدراسة العملية الفردية . هذه الروح الانهزامية يجب ألا تسمح لها بالتسرب الى تفكيرنا .

ان ابراز نواحي القصور يجب أن يكون خطوة نحو أعمال الفكر للغلب على الصعاب ، وتخطي العقبات والتزود لمجابهة التحديات .

في الطريق الى التطور :

اذا كانت الحجرة التي يشغلها المختبر تضيق بتلاميذ الفصل ، فلماذا لا يكون هناك مختبر في كل مكان يرتاده التلميذ ، ولماذا لا يصحب المختبر التلميذ الى منزله ؟

اذا كان وقت الدراسة العملية من الضيق بحيث لا يجعلها مجددة فهل يمكن أن توفر الفرص للتلميذ ليستمر في هذه الدراسة في المدرسة ، أو في المنزل ؟

واذا كان الربط والتنسيق بين الدراسة العملية والنظرية صعبة في ظل نظام يعتمد على جداول دراسية جامدة ، وفي ظل تزامم المدرسين والفصول على مختبر دراسي واحد ، فكيف نوفّر المرونة التي تتيح إجراء الدراسة العملية في الوقت المناسب ...

وهل من الممكن ان يتاح لكل تلميذ ان يجري التجارب بنفسه ، ويتناول المواد والأدوات ويشاهد ويستنتج ، بدلا من العمل في مجموعات كبيرة ، لا يجد فيها بعض التلاميذ الفرص للمشاركة الفعلية ؟

هل من الممكن خفض النفقات بتفادي التبذير في استخدام المواد والاستغناء عن الأدوات والأجهزة الكبيرة المعقدة بأخرى أصغر وأبسط وأقل ثمنا ، وأقل تعرضا للكسر والتلف ؟

هل من الممكن ان نوفّر الأمان ، ونقلل الأخطار ، في الدراسة العملية ، باستخدام كميات صغيرة لا تشكل خطرا ، وبتصميم أجهزة وأدوات لا تنكسر أو تتلف بسهولة ؟

هل من الممكن ان نصبح الدراسة العملية وسيلة حقيقية لتنمية الاتجاهات نحو الدقة في العمل ، وتجنب التبذير ، واكتساب عادات العمل الطيبة ؟

هل من الممكن ان تصبح دراسة العلم هواية محببة الى التلميذ يقبل عليها طواعية واختيارا ويقضى فيها من الوقت ويبدل فيها من الجهد ، أكثر مما تتطلبه المناهج التقليدية ؟

أحد الطرق نحو التطوير

يقول بعض العاملين في ميدان تدريس العلوم ان الميكرونتيك Microtechnique يمكن ان يكون له دور في النهوض بالدراسة العملية ، ونحقيق أهداف تدريس العلوم ، ذلك انه يقدم حولا للعديد من المشكلات في ميدان تدريس العلوم والتربية العملية .

فالمختبرات الحالية تقوم على الوفرة في الاستخدام والاستهلاك ، الأدوات كبيرة الحجم كأدوات بلاد العمالقة التي زارها جليفر في رحلاته المشهورة . التفاعل الذي يمكن ان تشاهد تفاصيله وتعرف نتائجه باستخدام القطرات من السوائل والمحاليل ، او المليجرات من المواد الصلبة ، نستخدم فيه السنتيمترات ، وتغرف له المساحيق بملاعق أشبه ما تكون بملاعق الطعام .

زجاجات حفظ السوائل والكشافات حجمها من فصيلة اللتر أو كسور كبيرة منه ، وكذلك زجاجات حفظ المواد الصلبة ، أما أنابيب الاختبار والكؤوس والسحاحات والمصاصات وأجهزة الترشيح وغيرها فهي مصممة وكأنها ستستخدم في تجارب عرض وليست للاستخدام الفردي .

ومن هنا يكون الاسراف والتبذير واتلاف الأحواض والمناضد بالسوائل والمواد ويكون غلاء الادوات ، والاستهلاك الغير معقول للمواد ، ويكون تقييد الدراسة العملية بحجرة يطلق عليها المختبر ، الى غير ذلك من المثالب المعروفة للدراسة العملية في مدارسنا .

ماذا لو انتقلنا مع جليفر الى بلاد الاقزام ، حيث لا يزيد حجم أنبوبة الاختبار عن السنتيمترات القليلة بدلا من عشرات السنتيمترات ، وحيث تحفظ السوائل في زجاجات من البلاستيك المتعادل من تلك التي تباع فيها القطرة في الصيدليات ، تلك الزجاجات التي يمكن أن يخرج السائل منها قطرة قطرة على حسب الحاجة بالضغط الخفيف ، أما المواد الصلبة فتحفظ في أكياس صغيرة من البلاستيك وتقل المواد منها بملوق صغير يمكن أن ينفذ من الفوهة الضيقة لزجاجة البلاستيك التي ستحضر فيها الكمية الصغيرة اللازمة من المحلول ، فلا يكون هناك بعثرة للمواد ولا اسراف في استعمالها، أما الماء اللازم للغسيل أو تحضير المحاليل فيوضع في زجاجة بلاستيك شبيهة بتلك التي تحفظ فيها الفيتامينات ، ويركب على فوهتها سداد بلاستيك تنفذ منه أنبوبة من نفس المادة وبالضغط الخفيف على الزجاجة يندفع الماء من الأنبوبة الى حيث يراد له أن يكون — أما الكأس فهو عبارة عن (برطمان) البلاستيك الضيق الذي تباع فيه حبوب الأدوية المختلفة في الصيدليات . أما الماصة فهي إما من الزجاج ، أو البلاستيك اذا تيسر ذلك ، وحجمها سنتيمتر مكعب واحد ومقسمة الى أجزاء من المائة من السنتيمتر ، أو يكون حجمها عشرة سنتيمترات . وأجزاءها اعشار السنتيمتر ، وكذلك السحاحة صغيرة الحجم ، ولها حامل مناسب وبذلك يمكن اجراء عمليات المعايرة والتحليل بأقل كميات ممكنة من المحاليل . أما المحاليل والسوائل فتصل جاهزة في زجاجات بلاستيك حجمها حول الخمسين سنتيمتر وعند الاستعمال يكشف عنها الغطاء ويركب على الفوهة غطاء آخر مزود بأنبوبة بلاستيك . وبالضغط الخفيف ينساب السائل من الأنبوبة الى حيث يراد له أن يكون تماما دون فرص تذكر للانسكاب على المناضد أو الملابس ، أما زجاجات تخزين السوائل فهي أوعية بلاستيك حجمها من ٢٥ سم^٣ الى لتر ، شبيهة بتلك التي تحفظ فيها محاليل الجلوكوز في الصناعات الدوائية ، وهي لا تنكسر اذا سقطت ولا ينسكب منها السائل ، وتحمل الأثقال اذا وضعت فوقها .

أما الأحواض التي تلقى فيها الفضلات والمحاليل بعد استخدامها ، فهي

عبارة عن برطمانات بلاستيك وهى فى حدود النصف لتر، وهذا كاف للاستخدام العادى حيث ان التلميذ يستخدم قطرات المحاليل بدلا من السنتيمترات الكثيرة منها . وبعد ان ينتهى من اجراء تجاربه يتخلص من الفضلات دفعة واحدة فى الاحواض العادية وبالقليل من الماء ينظف حوضه الخاص المنفصل ، وهذا يقطع خط الرجعة على التكاسل فى القاء الفضلات فى المكان الصحيح بعد كل تجربة واستسهال القائها على ارضية المختبر ، كما ان الحوض فى استخدام المواد بكميات قليلة يساعد على المحافظة على سلامة التوصيلات الصحية وعدم تاكلها وانسداده .

اما عمليات الترشيح فربما لا تكون هناك حاجة اليها فى معظم التجارب ، وربما استعصنا عنها بعمليات فصل المواد التى تعتمد على الطرد المركزى ، وهناك العديد من الأجهزة الخاصة بذلك سواء التى تعمل يدويا أو تشغل بالكهرباء .

وحوامل الانابيب لها تصميمات مبسطة ، وقد تصنع من اسلاك أو تكون هناك تجاويف فى غطاء الصندوق الذى تحفظ فيها الزجاجات والاكياس الحافظة للمواد ، مصممة لحمل الانابيب والصندوق الذى يضم هذا كله لا يزيد فى الحجم كثيرا عن الكتاب الكبير أو صندوق الحلوى ويمكن ان يحمله الطالب فى حقيبته أينما ذهب ، دون أن ينسكب منه شئ .

هو اذا مخبر كامل يؤدى فى نفس الوظيفة التى يقوم بها المختبر التقليدى — وربما بطريق أفضل وكفاءة أكبر ولكنه صغير ، سهل الحمل ، ينتقل مع التلميذ ، أو توضع نسخ منه فى المكتبة حتى تكون شاملة للكتاب ، والوسائل التعليمية والمواد والأدوات اللازمة لاجراء التجارب .

وبهذا نتغلب على عوائق المكان ، وعوائق الزمن .

هذه اذن بعض ملامح الأدوات المستخدمة فى الميكرو تكنيك : صغر الحجم ، خفة الوزن القدرة على تحمل الاستخدام العنيف ، سهولة التناول ، الكفاءة فى أداء الوظيفة دون فاقد مقاومة الكسر والتلف ، رخص الثمن وقد اتاح هذا كله الاستفادة من امكانيات الصفاعات الدوائية والكيمياوية التى رسخت اقدامها فى بلادنا فكل زجاجات وانابيب البلاستيك التى وصفناها تصنع فعلا بالملايين كعبوات للدوية .

هل الميكرو تكنيك تصغير فى الأدوات وتقليل فى المواد فقط ؟

هذه هى البداية ولكن يستتبع ذلك تعديل فى اجراء العمليات فكما سبق ان ذكرنا تجرى التفاعلات بقطرات من المحاليل والسوائل وقد يتم هذا فى أنبوبة

الاختبار الصغيرة وقد يتم نفس النفاعل بنفس الوضوح فوق شريحة صغيرة من الزجاج توضع عليها قطرة من كل من المحلولين اما احداها فوق الاخرى ، أو متجاورتين ، ثم يوصل بينهما . وقد تستخدم العدسات للدقة في المشاهدة، وهكذا نرى أن الميكروتكنيك أسلوب متكامل للعمل والدراسة .

وقد يترتب على استخدام هذا الاسلوب تفكير في تعديل طرق وأساليب التدريس وتنوع في الأنشطة التعليمية واعادة تفكير في دور التلميذ في عملية التعلم . وفي تقويم التعلم وأساليب هذا التقويم بل ربما أدى التفكير الى اثراء المناهج بالعديد من فرص التعلم بما يتيح هذا الأسلوب من امكانيات .

أما عن ميزات هذا الاسلوب فكثيرة فهو يتيح الفرص للتعلم الفردي ، ويتيح لكل فرد أن يتعلم بسرعه الخاصة حيث أن مالا يمكن أن ينتهى منه في الدرس العلمى — ان كنا سنخصص وقتا محددا للدروس العملية — يمكن أن يتابع العمل فيه في المكتبة الشاملة ، أو في أى وقت ملائم في المدرسة أو حتى في منزله اذ أن المرجو أن يتسلم كل تلميذ « مختبره » أو الصندوق الذى يضم المواد والادوات اللازمة لدراسته طوال العام ، ويصبح في حوزته ، وطوع امره ، طوال الوقت يحافظ عليه لأنه ملكه ، ويستخدمه وفقا لتوجيهات

ويتيح هذا الاسلوب الفرص لتعلم كثير المهارات العملية ، فهناك فرص حقيقية لتناول المواد والأدوات واجراء العمليات .

وتتوفر الفرص لاضفاء الواقعية على دراسة العلوم ، وعلى ما تحويها من معلومات نظرية كما تتوفر الفرص للخبرة الحسية المباشرة .

أما تنمية الميول العلمية وتربية الهوايات العلمية ، فربما ساعد عليها انتشار الأدوات المستخدمة في الميكروتكنيك ، وسهولة اقتنائها واستخدامها .

الميكروتكنيك في مصر :

لقد استخدم الميكروتكنيك في الخارج منذ فترة طويلة . ولقد شاهده كاتب المقال مستخدما في تدريس الكيمياء عندما كان يدرس في الخارج منذ أكثر من عشر سنوات ، ولمس اقبال المدرسين والتلاميذ عليه ، وأطلع على بعض الكتب التى تسير وفقا له .

ومنذ وقت قريب اتيح لكاتب المقال أن يرى هنا في مصر ثمار جهد ناجح قامت به إحدى شركات الأدوية والكيمائيات المصرية . والأدوات التى سبق وصفها هى ما عرضه مندوب الشركة . وقد نجحت الشركة في اعداد

مجموعات kits تضم المواد والأدوات اللازمة لدراسة مقرر دراسي كامل في العلوم على مستوى المرحلة الإعدادية ، أو في الكيمياء على مستوى المرحلة الثانوية . أو في كيمياء بعض مراحل التعليم الجامعي وهناك بعض الصعوبات في تصميم زجاجات لحفظ المواد العضوية ، ولكن الشركة عاملة على تذليلها .

وكل مجموعة kit يضمها صندوق صغير من المطاط الرغوي foam rubber وقد استفلت الشركة امكاناتها في التغليف والتعبئة وصناعة زجاجات وأنباب البلاستيك المستخدمة في صناعة الدواء في هذه التجربة الرائدة .

الحاجة الى الدراسة :

الميكروتيكنيك ، كأي أسلوب جديد يتاح للمدرس استخدامه ، قد تبهره جدنه فينصرف انتباهه عن أهمية استكشاف الامكانات الحقيقية له ، وأفضل الطرق لاستخدامه والانتفاع به ، وليس هذا هو الطريق الأمثل للاستفادة من الابتكار أو الأسلوب الجديد .

هناك دراسات يجب أن تجرى عن مدى الفاعلية الحقيقية للأسلوب الجديد ، وعن حدود استخدامه ، ومن اتجاهات المدرسين والتلاميذ نحوه ، وعن نواحي القوة والضعف فيه في ظل الظروف الكائنة وما يمكن أن يقدمه نحو مناهج أكثر تحقيقاً لأهدافنا التربوية العامة ، والخاصة ، وعن الظروف الإدارية التي تجعل الافادة منه أفضل وعن تكلفة استخدامه ، وعن اسهامه في تحقيق الأغراض التربوية المختلفة .

لقد قدمت الصناعة ابتكارا ، أو قل يسرت لنا وسيلة من وسائل التعليم، وعلينا نحن المربين معلمين ورجال إدارة ، واساتذة جامعات أن نمحض هذه الوسيلة ، ونعكف على دراسة امكاناتها لتكون في خدمة تربية جيل هو عدة الوطن ونخره .

دور القيادة التربوية في كل من المدرسة والإدارة التعليمية في التنمية العامة والمهنية للمدرسين الجدد والقادمين

للدكتور أحمد حسين اللقاني
مدرس بكلية التربية — جامعة عين شمس

✳ لعلنا ندرك أن العالم كله يعاني من أزمة في ميدان التربية ، إيماناً منه بأن التعليم والاهتمام به وتطويره هو المدخل الطبيعي والرئيسي الذي يمكن أن يدفع به نحو التقدم والأخذ بأسباب الحياة العصرية وتعزى هذه الأزمة الى :

١ — التزايد السكاني الكبير وبخاصة في الدول النامية والذي يبلغ في المتوسط ٣٪ في السنة ، الأمر الذي يؤدي الى تزايد الطلب الاجتماعي على التعليم .

٢ — النقص الشديد في الموارد المالية الذي أدى الى عدم قدرة النظم التعليمية على الاستجابة للاقبال المتزايد على طلب التعليم على نحو طيب .

٣ — ما تتسم به النظم التعليمية من عدم الاستجابة السريعة للتغيرات والاحتياجات المتجددة التي تطرأ على المجتمع .

ولكى تستطيع النظم التعليمية أن تواجه تلك الأزمة فإنها ستحتاج الى جهود كثيرة لعل القيادة التربوية من أهمها ، تلك القيادة التي تملك الأفكار السديدة والشجاعة والعزم والتصميم والقدرة على النقد الذاتي التي ترتبط بالقدرة على أحداث التغيير ، وهذا يعنى أن القائمين على الإدارة التعليمية ينبغي أن يدركوا طبيعة وحدود ذلك التحدى الاجتماعى الذى يواجههم ، والنظام التعليمى يستطيع أن يستثمر إمكاناته المادية والبشرية لو أنه التزم بالموضوعية فى الحكم على مدى جودته وصلاحيته وتقويم أدائه بصفة عامة .

ولكن ما المقصود بالقيادة التربوية فى إطار فلسفتنا الاجتماعية التى نلتزم بها ؟

إننا نقصد بالقيادة التربوية فى هذا الإطار ، تلك القيادة التى تستمد سلطاتها من الجماعة ، وتتولى مسئولية القيادة عندما تعهد إليها الجماعة بها ، ومعنى ذلك أن القيادة تنبع من الجماعة وتكون منبثقة منها ، ولا تفرض

على الجماعة من سلطة خارجة عنها ، ويرتبط بهذا ان القيادة لا تتطلب سمات شخصية يتصف بها من يوجد في هذا الموقع دون غيره من العاملين في نفس المجال بحيث تمكنه هذه السمات من قيادة الآخرين في جميع المواقف ، وقد اثبتت بحوث عديدة ان القيادة ليست مسألة سمات شخصية ينصف بها الفرد القائد دون غيره ، ولكن السمات التي يتطلبها القائد تتحدد الى حد بعيد بما يتطلبه الموقف القيادي ذاته والذي يوجد فيه الفرد ، كما تتحدد بخصائص ونشاط وأهداف الجماعة وأسلوب تفاعل القائد معها وقدرته على تحقيق أهداف الجماعة بالتعاون مع أفرادها .

وعلى ذلك يمكن القول ان القيادة هي كل اسهام في تحقيق أهداف الجماعة ، وبالتالي فان تعريف القيادة الذي يقصرها على أولئك الأشخاص الذين يتولون مراكز قيادية رسمية انما هو مخالف لما سبق ، ذلك ان كل فرد في الجماعة يمكن ان يكون قائدا لها في أحد المواقف أو بعضها بقدر ما يظهر من سمات أو صفات شخصية تؤهله لذلك ، ونتيجة لاختلاف المواقف والادوار وتفاعل الجماعة والاختلافات فيما بين أفرادها فان القيادة دائمة التنقل من عضو الى آخر في اطار الجماعة كوحدة واحدة تعمل على تحقيق أهدافها .

والقيادة الحقيقية وفق هذا قد لا يضطلع بها من يتولاها رسميا وقد لا يمارس سلطاته كلها ، فالجماعة والقيادة تعتمد كل منها على الأخرى ، بمعنى أن الجماعة لا بد وأن يكون لها قيادة تكون وظيفتها تنمية التناسق والشعور الجماعي ، وعلى ذلك يمكن القول ان الجماعة تسير وفق أسلوب القيادة الجماعية ، وهناك نوعان من القيادة حددهما علماء النفس الاجتماعي في مجال دراسة القيادة :

النوع الأول : هو القيادة الرسمية الذي يعتمد على نظام الرياسة والتي تعينها سلطة خارج الجماعة .

والنوع الثاني : هو القيادة التي تنبثق من الجماعة عن طريق انتخاب الجماعة نفسها ، وهنا يبدو أن النوع الأول وهو ما يصح أن نطلق عليه « الرئيسى » يأتي الى ذلك الموقع فرضا على الجماعة التي تخضع له دون أن يكون لهم دور في اختياره لهذه المسؤولية ، وبالتالي لا يمكن القول بان هناك تقارب اجتماعي بين الرئيس والمرعوسين ، بل هم ينفذون ما يصدره من قرارات أو تعليمات لمجرد أنهم مرعوسين ، وبغض النظر عن اقتناعهم أو عدمه ، ولكن النوع الثاني وهو « القائد » يأتي الى موقع القيادة من داخل الجماعة ذاتها وبناء على اختيارها وتعبيرا عن رأيها وتحقيقا لأهدافها ، وهنا يكون عمل الأفراد مع القائد مبنيا على وحدة الأهداف والاقتناع بها والتخطيط المشترك لأساليب بلوغ تلك الأهداف .

ولعل الفرق بين الأسلوب الدكتاتوري والديموقراطى فى الحكم يماثل ما قصدنا ايضاحه من فرق بين الرئيسى والقائد .

ولعلنا اذا كنا نعجب ونقدس ما جاء على السنة الانبياء ، فذلك يرجع الى ان ما جاعوا به ذو مصدر الهى ، ولأننا نعرف ان الانبياء يستمدون قوتهم وعظمتهم من الله سبحانه وتعالى ، فيصلحون الحياة وثئونها بقوة ومعجزة فوق قوى البشر والحياة بعد ذلك لا غنى لها عن المصلحين الذين يحملون مسئولية هداية الناس وتعليمهم جيلا بعد جيل بما اوتوا من قوى عقلية تساعد على تحقيق ذلك ، وهؤلاء المصلحون هم الذين نقصد بهم تلك القيادة فى اطارها الاجتماعى .

ولعله من الامور المسلم بها ان مجتمعا الديموقراطى يسعى الى تنمية القيادات دائما ، ونبذو أهمية ذلك بصورة جلية فى ميدان التربية ، وذلك انطلاقا مما قد تسميه تحاشى الاستبداد بالسلطة .

وفى اطار العمل التربوى توجد قيادات تربوية على جميع المستويات ، فالمدرس والمدرس الأول والناظر والمشرف الفنى فى اطار العمل المدرسى قيادات تربوية ، والمديرون والرؤساء على كافة المستويات الادارية والفنية بالمديرية التعليمية — قيادات تربوية أيضا ، ويبدو أن هذه القيادات كلها تحمل — أو ينبغى أن تحمل — على عاتقها مسئوليات عديدة تختلف تبعا للمستوى الذى تعمل به وكلها تبذل الجهود لتربية التلاميذ واعدادهم للمواطنة الصالحة ، وهم اذا كانوا يسعون الى ذلك سعيا جديا يتسم بالفاعلية والنشاط فهم انما يحاولون ان يسايروا نصائح مكارنكو المربى الروسى الشهير حين قال :

« ... اطفالنا هم شيخوختنا السعيدة ، فكل تربية فاسدة لابد وأن تنسج شقاعنا المقبل وتملاً حياتنا بالدموع ، وانها لخطيئتنا امام المواطنين الآخرين وامام البلاد اذ نسيء تربية الأطفال » .

تلك هى المسئولية الكبرى التى تتحملها القيادات التربوية كما عبر عنها مكارنكو ، وعلاوة على ذلك فان هناك مسئوليات عديدة مرتبطة بالمسئولية الكبرى ولكنها تعمل فى دائرتها ومساندة لها بالقدر الذى يحقق اهداف التربية .

ومن خلال هذه المسئوليات يبدو أن القيادة التربوية على مستوى العمل المدرسى والسلطات التعليمية الأعلى ينبغى أن تحمل مسئولية التنمية العلمية والمهنية للمدرسين الجدد والقدامى ، لما فى ذلك من آثار على نوعية التعليم ومردوده ، ذلك انه مما لا شك فيه أن العصر الحاضر الذى نعيشه اليوم

يتميز بالتغير السريع الذى لم يسبق له مثيل فى شتى ميادين العلم والتكنولوجيا والذى يعتبر محصلة للثورات العلمية والتكنولوجية والصناعية والانتفاجار السكانى والثورات التحررية التى سادت العالم والاتجاهات الديموقراطية والاشتراكية ، مما ترتب عليه تزايد واضح ومستمر فى المعارف الانسانية بحيث أصبح من العسير على التربية أن تلاحقه .

ويواجه العاملون فى ميدان التربية والتعليم — نتيجة لهذا التغير — طائفة من المشكلات والتحديات ، يعتبر التخلّى عن موجهاتها والتصدى لها أولى الخطوات نحو التثنت والانهيـار التربوى .

وتعتبر نوعية القيادة التربوية التى تتحكم فى حركة التعليم وتمكس قدرته على مواجهة هذه التحديات احدى الضمانات الاساسية لتطوير المجتمع وجعله مسايرا لاتجاهات العصر ، وتنبع أهمية القيادة التربوية فى هذا الاطار من الحاجة الماسة الى نوع جديد من الخبرة والقوى البشرية المتدربة القادرة على مواجهة تلك التحديات والقيام بدورها نحوها ، علاوة على ما نعانى من العجز الكمي والكيفي فى هيئات التدريس ، الامر الذى أصبح مشكلة قائمة تعاني منها معظم دول العالم ، مما يظهر اثره على مستوى الأداء فى العملية التعليمية وجودة مردوده .

وقد ادى ذلك فى كثير من الاحيان الى التنازل عن بعض مواصفات المعلم الكفاء وقبول افراد غير مؤهلين تأهيلا علميا يرقى الى مستوى تحمل مسؤوليات العملية التعليمية .

من ذلك يبدو أن هناك مسؤولية كبرى تتحملها القيادات التربوية فى كل من المدرسة والمنطقة ازاء المدرسين الجدد والقدامى ، وان كان هناك اعتقاد لازال سائدا وهو ان القيادات التربوية تنحصر مسؤولياتها فى الجانب الادارى وما يربط به من تنظيمات وقرارات ولوائح ، ولكن الحقيقة هى ان القيادة التربوية على اى مستوى من المستويات سابقة الذكر مسئولة مسؤولية كاملة ازاء النواحي الفنية والادارية على حد سواء .

ولكن كيف ينسنى لهذه القيادات ان تتحمل تلك المسؤولية وهى تواجه مشكلة أساسية مؤداها أنه اذا كان المعلم يعتريه تغير دائم فكيف للتربية ان تسير هذا التغير وان تكون اداة فعالة لاحدائه ، وهناك خليط من المدرسين الذين اعد بعضهم لتولى العمل فى المجال التربوى ، والبعض الاخر الذى لم يعد لذلك الى جانب مدرسين جدد يلتحقون بهذا العمل ؟ من هنا يبدو انه لا يمكن لجهود الاصلاح التى تسعى الى رفع مستوى التربية ووضعها موضع المسؤولية ان تهمل او تقلل من شأن تربية المعلم ، ذلك انه هو الذى يستطيع ان يوجه التغير التربوى وهو الذى يستطيع ايضا ان يكون اداة حقيقية فى عرقلته عن اداء رسالته .

وعلى ذلك فإنه إذا كان هناك تغير مستمر واتفاق على أهمية دور المدرس في توجيه التغير فإنه ينبغي أن تأخذ القيادة التربوية سواء في المدرسة أو المنطقة بمفهوم التربية المستمرة فيما يتعلق بتربية المدرسين سواء الجدد أو القدامى تربية علمية ومهنية على حد سواء ، فالمدرس لا تتم تربيته بمجرد تخرجه من معهد أو كلية ، فالعلم في تغير دائم ، جعل المعرفة الانسانية متعددة ومتنوعة الجوانب مما يصعب معه امداد المدرسين — قبل انتظامهم في الخدمة — بجميع جوانب تلك المعرفة دفعة واحدة دون حاجة الى الاستمرار في الدراسة في أثناء الخدمة .

والآن : كيف يمكن للقيادة التربوية في جميع مستوياتها ان تحقق النمو العلمى والمهنى للمدرسين الجدد والقدامى ؟

تستطيع القيادة التربوية الناجحة أن تحقق ذلك اذا ما ادركت أهمية ضرورة التربية المستمرة للمدرسين وأثرها على عائد العملية التعليمية بصفة عامة ، واذا ما استطاعت أن تستخدم من الطرق والأساليب المناسبة لاتاحة فرص دائمة لهم للتعليم في أثناء الخدمة واتاحة فرص دائمة للترقى حتى ولو أدى ذلك الى انتقال أولئك المدرسين الى العمل بالمراحل التعليمية الأخرى أو الى مجالات العمل الأخرى ، وهناك وسائل عديدة يمكن أن تساعد على تحقيق ذلك منها ما هو تقليدى مثل برامج التدريب والندوات والمحاضرات وحلقات المناقشة والزيارات العلمية والدراسات العملية ومنها ما يعتمد على التعليم الذاتى مثل التعليم المبرمج والتعليم بالمراسلة والتعليم عن طريق البرامج الاذاعية والتلفزيونية .

وايا كان الأسلوب المستخدم فإنه ينبغي أن تراعى القيادة التربوية عدة اعتبارات أساسية تساعد على بلوغ الأهداف المرغوب فيها ، وهذه الاعتبارات هى :

أولا : ضرورة الاهتمام بالمدرس الجديد سواء ذلك الذى لم يسبق له اكتساب خبرات بميدان العمل التربوى أو يكون تخرجه من معهد أو كلية تربوية أعدته ليكون مدرسا ، وفى كلا الحالين هو محتاج الى اهتمام الآخرين ورعايتهم وذلك عن طريق شعوره باحتياج الآخرين اليه فى ميدان العمل ، ويبدو هنا أهمية تقويم المدرس الجديد الى المدرسين القدامى ، وذلك من خلال ما يعقد من الاجتماعات فى اطار مدرسى المادة الواحدة أو اطار الاجتماعات العامة لهيئة التدريس ، ومن خلال ذلك يشعر المدرس الجديد بان القيادة التى يعمل معها تضحى بالوقت والجهد من أجل التعريف بالزملاء ، علاوة على تعرفه على نوعية المساعدات والتسهيلات التى قد يحصل عليها فى أثناء العمل مع الآخرين .

وعلى ذلك فإنه يمكن أن نقرر أن المدرس الجديد ينبغي أن يشعر منذ الأسابيع الأولى لالتحاقه بالعمل بأن المدرسة في حاجة حقيقية الى جهوده الشخصية ، مما يكفل له الشعور بالسعادة لكونه جزءا من مؤسسة تعليمية تهتم به وتعمل لصالحه ، وهذا يتطلب أن تسعى القيادة التربوية بالمدرسة الى احاطته علما بكل ما يتعلق بظروف العمل مثل طول اليوم المدرسي ومواعيد بدء الدراسة ونواحي النشاط المدرسي وأسلوب العمل مع زملاء المادة وزملاء العمل الآخرين وطبيعة العلاقات الاجتماعية التي تربط جميع العاملين ، وغیرها من الأمور التي تجعل من المدرس الجديد عضوا عاملا في جماعة ، وتجعله أكثر ايجابية ومشاركة في العملية التربوية بالمدرسة اذ ان اخفاق المدرس في تكيف نفسه للحياة في الاطار المدرسي والاطار الاجتماعي يحول دون بذله اقصى جهد ممكن داخل الفصول الدراسية ، ولذلك فإنه من المفضل أن تعقد مؤتمرات مدرسية في بداية العام الدراسي لتقدم القيادات التربوية كل مساعدة ضرورية تؤدي الى استقرار المدرس الجديد وتساعد على تكيفه في عمله .

ثانيا : ضرورة شعور المدرس الجديد بالثقة في النفس وذلك من خلال تحديد واجباته تحديدا واضحا وحين يحدد الناظر والمدرس الأول طبيعة العمل ونوعية وقدر العمل الذي يتعين عليه القيام به ولعله من الأسباب التي تؤدي الى عدم ثقة المدرس بنفسه الشعور بفجوة بين قدر عمله ومستواه من ناحية وقدر ومستوى العمل الذي يتوقعه منه كل من المدرس الأول والناظر والمشرف الفني كما ان هناك بعض القيادات التي تحاول دائما ان تحط من قدر وقيمة ما تعلمه المدرس في اثناء اعداده لمهنة التربية ، مع الإشارة بطريقة او بأخرى الى عدم صلاحية ما تعلمه من معلومات او نظريات للتطبيق في واقع الميدان العملي ، في حين ان القيادة التربوية ينبغي أن تداوم معاونة وتشجيع المدرس الجديد بدلا من تصيد الأخطاء ومحاسبته عليها وتوجيه النقد واللوم له بل لابد من الاطمئنان بين الحين والآخر على أن المدرس الجديد يتلاءم مع الوسط الذي يعمل به تلاؤما مرضيا ، واذا وجدت أخذت القيادات ان أمور المدرس الجديد او بعضها لا تسير في الاتجاه المرغوب فيه فعليها أن تبحث مشكلاته بعقلية واعية مرنة في محاولة لايجاد الحلول لها ، واذا ما لاحظت القيادة النجاح المضطرد للمدرس الجديد في عمله فعليها أن تداوم الاطلاع على مدى تقدمه أولا بأول مما يشعر المدرس دائما بأن القيادة تولي عمله ونجاحه كل اهتمام .

ثالثا : ضرورة التسليم بأن عملية التعلم ينبغي أن تستمر مدى الحياة ، ومن خلال ذلك يتعلم المدرس والقيادة التربوية في وقت واحد ، حيث أن التعليم في اثناء الخدمة عن طريق أي أسلوب تعتبره القيادات التربوية قاصرا على المدرسين دون غيرهم من العاملين في المجال التربوي ويخطئ الكثيرون

حين يعتبرون انفسهم قائمين على اعداد برامج التدريب او تنظيم الدورات لغيرهم من المدرسين مما يؤدي الى احساسهم بتعالى القيادة عليهم ، ولذا ينبغى ان تشترك القيادات التربوية في برامج التعليم في اثناء الخدمة حيث يشعر الجميع بالعمل المتضامن الموحد ويتقبل الجميع بعضهم البعض كأفراد يعملون في جماعة واحدة لها أهدافها المشتركة التي يسعون الى ايجاد أفضل الطرق والاساليب لتحقيقها .

رابعاً : ضرورة ادراك وظيفة القيادة التربوية ادراكا واضحا ، حيث لم يعد القيام بها يتطلب خبرات كثيرة في ميدان التدريس فقط ، ولكن يتطلب الى جانب ذلك نموا مهنيا دائما عن طريق الدراسة المنظمة والتدريب الميداني في المجالات التي تتطلبها وظائف القيادة التربوية من توافق في الحياة المدرسية ، ومعاونة المدرسين المبتدئين والضعاف والجدد على النمو ، وتنظيم برامج التدريب لاستمرار نمو الجميع او استكمال كفاياتهم في ناحية او أخرى من نواحي عملهم .

ان القيادة التربوية الناجحة ينبغى ان تدرك ان البرامج الجيدة لتدريب المعلمين في اثناء الخدمة تقوم على أساس وهو ان كل عضو من أعضاء هيئة التدريس يحتاج الى النمو المستمر في اثناء الخدمة علميا ومهنيا ، وهكذا نجد ان تدريب المعلمين في اثناء الخدمة يتفق مع القيادة التربوية من حيث الهدف ، ذلك ان القيادة هدفها هو تحسين عمليتي التعليم والتعلم ، وبالتالي فان النمو المستمر للمدرسين في اثناء الخدمة يعتبر جزءا لا يتجزأ من مسئولية القيادة التربوية الجيدة .

خامساً : ضرورة ايمان القيادة التربوية بقدرة من ينتظمون في الدراسة على النمو المستمر ذلك ان الايمان الحقيقي بقدرات المدرسين وامكاناتهم سيجعلهم أكثر قدرة على العمل والانتظام فيه ، وخاصة اذا ما ظهر للمدرسين عمليا ان قياداتهم تؤمن بهم وتثق فيهم وفي قدرتهم على النمو ، وعلى العكس من ذلك اذا شعر المدرسون بانعدام الثقة فيهم فانهم في أغلب الظن لن يحققوا النجاح المتوقع ولن يستفيدوا مما تتيحه البرامج لهم من خبرات متباينة . ويستطيع المدرسون غالبا ان يصلوا الى المستوى الذي تتوقعه القيادة منهم حين يشعرون بالاطمئنان الى بعضهم البعض ، وحين يكون الجميع قد أقبل على الانتظام في الدراسة دون فرض أو اجبار وحين يشترك الجميع في تحديد الاهداف وبنائها ووضع خطط تنفيذها .

سادساً : ضرورة تحديد نوعية البرنامج المطلوب ، ويتطلب هذا ان تقوم القيادة التربوية بعملية تقويم للعمل المدرسي كله حتى يمكن التعرف على

نواحي القصور فيه ، والتي ينبغي معالجتها عن طريق تقديم الخبرات اللازمة ، فإذا ما تقرر مثلا تنفيذ مناهج مدرسية جديدة ، فلا بد قبل التنفيذ أن يتم تحديد المهارات الجديدة اللازمة لتنفيذ هذه المناهج ثم دراسة مدى تواجد هذه المهارات لدى المدرسين ، وكذلك اذا ما طرأت تغيرات على المجتمع المحلي لابد من اجراء دراسات لمعرفة مدى قدرة المدرسين على مواجهة هذه التغيرات وتفاعلهم معها من خلال العمل المدرسي ، وذلك حتى تستطيع القيادة التربوية أن تتعرف على نواحي القوة والضعف ، ومن ثم تصبح أكثر قدرة على تحديد نوعية الخبرات اللازمة لتلافي أوجه الضعف .

سابعاً : ضرورة التنوع في الطرق والأساليب المتبعة للتعليم في اثناء الخدمة ، بحيث لا تتخذ دائما صورة المؤتمرات أو الاجتماعات أو غيرها ، فقد نرى بعض القيادات أن أفضل الوسائل للنمو العلمي والمهني للمدرسين هي قراءة المؤلفات التربوية بصفة دائمة أو حضور المؤتمرات أو الندوات أو اجراء الزيارات أو غيرها ، ولكن من الأمور المرغوب فيها دائما أن يكون هناك تنوع فيما يستخدم من الأساليب لتحقيق النمو العلمي والمهني ، فهناك المعسكرات والورش والرحلات العلمية والزيارات الميدانية واجراء البحوث والامداد بالدوريات والمؤلفات والمواد المبرمجة والمعدة للدراسة عن طريق المراسلة وغيرها ، وتستطيع كل هذه الأساليب لو احسن التخطيط لاستخدامها ان تحقق ما تحققه معاهد وكليات اعداد المعلمين .

ثامناً : ضرورة الاهتمام على قدم المساواة بالجانبين العلمي والمهني للمدرسين في اثناء الخدمة ، حيث أن بعض القيادات تهتم بأحد الجانبين دون الآخر ، ويترتب على هذا أن يحقق المدرسون تقدما في جانب الدراسة الأكاديمية أكبر من ذلك الذي يحقق في الجانب المهني وما يتضمنه من قدرات تجعل النجاح في العمل المدرسي أمرا أكثر احتمالا ، وقد تركز بعض القيادات اهتمامها على الجانب المهني دون الجانب الأكاديمي مما يجعل المدرس عاجزا عن مساعدة التلاميذ على الحياة في مستقبل متطور ، والمدرس محتاج دائما الى التعرف على المستجدات في مجال العلوم التي تخصص فيها ليصبح قادرا على ادراك علاقاتها المتطورة والقوانين والنظريات الجديدة التي تحكمها ، وهو مطالب بهذا ليكون مسايرا لروح العصر الذي يعيش فيه ، ولكن مهما كان قدر العلم الذي حققه المدرس في هذا المجال فلن يكون قادرا على ممارسة مهنة التعليم بنفس الدرجة من الكفاية التي قد تحتاج لو تيسر له الاعداد المهني جنباً الى جنب مع الاعداد العلمي .

تاسعاً : ضرورة اتاحة الفرص امام جميع العاملين في المجال التربوي للابتكار وتقديم الافكار الجديدة وحلول المشكلات ، ذلك أن بعض القيادات التربوية تعتبر نفسها مسئولة مسئولة فردية عن المبادأة في حل المشكلات

وتقديم الافكار الجديدة دون غيرهم من العاملين في الميدان ، علما بأن اتاحة مثل هذه الفرص يوسع آفاق خبرات الآخرين ويساعدهم على اكتساب خبرات جديدة ويشجعهم على التحرر من القيود المعوقة لعملهم ونموهم العلمى والمهنى . ان القيادة التربوية اذا كانت مسئولة أساسا عن تحسين العملية التربوية ، فان ذلك لا يتعارض ولا ينفى ضرورة مشاركة الآخرين فى تحمل تلك المسئولية مما يؤدي الى تنمية روح القيادة بينهم واعدادهم لتولى مناصب القيادة فى مختلف مستوياتها .

عاشرا : ضرورة ادراك اهمية الاستمرار فيما تمارسه القيادة التربوية من تقويم للمدرسين ، بمعنى أن تقويم المدرس تقويما سليما لا يستقيم بمجرد زيارته فى احد الفصول مرة او مرتين ، كما أن بعض القيادات تقصر زيارتها للمدرسين فى فصولهم على جزء من الدرس ، وهم بذلك يعزلون الجزء من الكل ويحكمون على المدرس بالنجاح أو الفشل بزعم انهم يفهمون ما يدور فى الوقت كله بمجرد لمس ولو جزء ضئيل منه ، الا أن مثل هذا الاجراء غالبا ما يحدث اضرارا بالغة بعملية التعلم ، ويحول دون قيام علاقات الود والصداقة والتعاون فى العمل بين المدرسين والقيادات ، فالمدرس يأخذ دائما جانب الحذر لى لا يفعل أى شىء يكون من شأنه اظهار عيب أو ضعف أو اثاره غضب أو عداء القيادات ، وفى ضوء هذه الظروف لا تعرف القيادات حقيقة وضع مستوى المدرسين ، وبالتالي فان هذا الأسلوب يحول بين المدرسين وطلب المعونة التى يحتاجون اليها ، ويحول بين القيادات وبين تلمس نواحي القوة والضعف فى العملية التعليمية كلية .

✽ تلك بعض الاعتبارات الاساسية التى يمكن أن تساعد القيسادة التربوية على مستوى المدرسة والمنطقة فى تحقيق التنمية العلمية والمهنية للمدرسين عامة ، ويبدو أن أغلبها مرتبط ارتباطا وثيقا بالطرق والأساليب التقليدية ، ولكن يبدو أن هناك من المشكلات ما يصعب معها تفسير ذلك للأعداد الكبيرة من المدرسين الذين ينتشرون انتشارا واسعا فى جميع انحاء الجمهورية ، وفى نفس الوقت لا تتيسر الامكانيات اللازمة والخبرات الفنية على مستوى المحافظات ، وبالتالي فانه يلزم أن تسعى القيادات التربوية الى استخدام الأساليب المستحدثة فى مجال التدريب فى أثناء الخدمة والتى تعتمد على التعليم الذاتى مثل التعليم عن طريق الاذاعة والتلفزيون والتعليم المبرمج والتعليم بالمراسلة ، وان كان ذلك لا يغنى عن الأخذ بالاعتبارات التى سبق ان قدمناها .

ويعتمد أسلوب التعليم الذاتى على الفرد واستمراره فى الاستزادة من العلم والمعرفة مدى الحياة ، وبالتالي فان تربية المدرس قبل التحاقه بسوق العمل ينبغى أن تهتم باكسابه القدرة على استخدام اللغة وغرس الميل الى

مواصلة التعليم والاعتماد على النفس في ذلك ، ويعتبر ذلك أيضا من صميم مسؤولية القيادة التربوية على جميع مستوياتها كحل لمشكلة تدريب الاعداد الكبيرة من المدرسين في اثناء الخدمة .

وفي هذا الصدد يمكن ان تأخذ القيادة التربوية بأسلوب التعليم بالمراسلة كوسيلة يمكن ان تتلاءم مع طبيعة وظروف وامكانيات أولئك الراغبين في التعليم وتعويض ما فاتهم من فرص تعليمية في الماضي ، والتعليم بالمراسلة اسلوب تعليمي يتحمل فيه أحد المشرفين مسؤولية تعليم عدد من الدارسين يوجد بينه وبينهم فاصل مكاني ، ويتحمل فيه الدارسون مسؤولية تعليم أنفسهم ذاتيا وفق ظروفهم الشخصية ، وخلال ذلك يحدث الاتصال بين المشرف والدارسين عن طريق الكلمة المكتوبة بحيث يقدم المشرف المادة العلمية الى الدارسين بطريقة منطقية تتميز بالسهولة والوضوح ، ويقوم الدارسون بدراساتها والاجابة عن الاسئلة المتضمنة وارسل الواجبات الى المشرف حيث يتم التصحيح والمراجعة وتسجيل الدرجات ، ثم تعاد الواجبات المصححة الى الدارسين مرفقة بتعليقات وتوجيهات المشرف ، ومن خلال هذا الحوار التربوي يتم تعليم المدرسين ، وهم بذلك يتعلمون عن طريق ما يدرسونه ذاتيا وعن طريق ما يقدم اليهم من توجيهات وارشادات وتشجيع ؛ وفي اطار هذا الاسلوب التعليمي نراعى الفروق الفردية بين الدارسين حيث يتقدم كل دارس في دراسته وفق قدرته واستعداده ويستطيع ان يتابع دراسته في الوقت والمكان اللذين يتفقان وظروفه الخاصة دون ارتباط بغيره من الدارسين المشتركين في الدراسة ، وبذلك فان كل دارس يستطيع ان ينسق بين دراسته وعمله وأنشطته الأخرى ، ومن خلال متابعة الدارسين وتشجيعهم يتم تدريبهم على التعبير عن النفس بصفة فردية وذلك من خلال ما يقدم الى المشرفين من اجابات ، كما يتعلم الدارسون كيفية مباشرة العمل بروح من المبادرة والبحث بصورة قاطعة فيما يتعرضون له من مواقف تعليمية ، وقد حظى تدريب المعلمين في اثناء الخدمة عن طريق المراسلة بالاهتمام على المستوى العالمى ويتمثل هذا فيما قامت به هيئة اليونسكو من مسح اشتمل دولا عديدة منها جمهورية مصر العربية ، وقد أظهر هذا المسح ان كثيرا من الدول قد اخذ بأسلوب التعليم بالمراسلة في تدريب المدرسين في اثناء الخدمة ، كما ان كثيرا من هذه الدول مازال يدرس ويخطط من اجل استخدام هذا الاسلوب التعليمي في رفع مستوى كفاية العمل التربوي بصفة عامة .

وعلى ذلك فقد استطاع هذا الاسلوب ان يحظى بتقدير واهتمام متزايد في كثير من الدول كأداة للتعليم والتدريب ، وقد استطاع الدارسون وفق هذا الاسلوب تحقيق نتائج مساوية — ان لم تكن أفضل — من نتائج الدارسين النظاميين في ميادين كثيرة .

وبالرغم من ذلك فان كثيرا من النقد يوجه الى هذا الأسلوب التعليمي مما اخر الأخذ به في كثير من الدول والاعتراف به ضمن النظم التعليمية السائدة .

والنقد الرئيسي الذي وجه الى هذا الأسلوب هو عدم توفر عنصر الاتصال الشخصي المباشر بين المشرفين والدارسين ، مما يفقد عملية التعليم عنصرا رئيسيا من عناصرها ، ولكن المشرفين والموجهين يستطيعون أن يتحملوا مسئولياتهم لتقديم تعليم وتوجيه فردي على مستوى عال من الكفاية الى جانب ما يمكن بذله من جهود في سبيل اتاحة فرص متعددة للاتصال الشخصي .

والنقد الثاني الذي يوجه الى هذا الأسلوب التعليمي هو ان بعض المواد الدراسية لا يمكن تدريسها بسهولة عن طريق المراسلة ، خاصة تلك المواد التي يتم تعليمها أساسا عن طريق التدريب العملي في المعامل والورش ، ولكن البرامج التي تعد لدراسة هذه المواد غالبا ما تسعى الى تيسير الدراسة العملية للدارسين عن طريق ارسال الطرود والصناديق التعليمية التي تحتوي على الأدوات والمواد اللازمة للدراسة الى جانب اتاحة الفرص للتدريب العملي داخل الورش بالمدارس في أثناء فترات الامتحانات واجازات نهاية الأسبوع والاجازات السنوية .

وبالرغم من هذين الاعتراضين فلا زالت مزايا التعليم بالمراسلة وتأثيره أمام الدول التي أخذت به منذ فترة طويلة .

وعلى ذلك فان برامج التدريب للمدرسين عن طريق المراسلة لو تيسر لها الاعداد والتخطيط والتنفيذ الجيد فانها دون شك تعتبر فرصة طيبة لأولئك الذين يرغبون في الاستزادة من العلم ومسيرة روح العصر الذي نعيشه اليوم .

* من ذلك يبدو أن القيادة التربوية على جميع مستوياتها تتحمل مسئولية كبيرة ازاء المدرسين الجدد والقدامى مما يتطلب بالضرورة إعادة النظر كلية فيما يستخدم من الطرق والأساليب التقليدية التي أصبحت عاجزة عن مساعدة تلك القيادات في أداء رسالتها ازاء التنمية المهنية والعلمية للمدرسين تلك التنمية التي أصبحت اليوم ضرورة حتمية لا مفر منها والا أصبح من حق المجتمع أن يتهم القيادات التربوية بل ونظامنا التعليمي كله بالجمود والتخلف .

١ - إعداد معلم العلوم

للدكتور أحمد فؤاد عبد الجواد
دكتوراه في الكيمياء — ماجستير طرق التدريس
المدرس بكلية العلوم — جامعة أسيوط

اننا نعلم ونربي المدرسين الفعالين الذين يؤثرون في طلابهم — كأي أفراد خلاقين — وندفع بهم الى المناقشة الجادة والعنيفة . وبينما يحتمل أن تميز بعض الخواص الطبيعية — التي ولد بها — المدرس الخلاق ، لأنها بالنسبة له كما هي بالنسبة لواضع الموسيقى أو للراقص أو للفنان أو للشاعر إلا أن التعليم والتربية والتدريب سوف تعمل على نضج طاقاته الكافية التي ولد بها مهما كانت .

ان علماء ومهندسي المستقبل ، وايضا رجال البنوك واعداد الغذاء وحتى السائقين والتجار وربات البيوت ... كل هؤلاء يدخلون مدارسنا ثم يتركونها في النهاية . وعلى مدى هذا المشوار يؤثر عدد ضخم من العناصر والعوامل في المنزل وبالمجتمع وفي المدرسة على كل فرد لكي يحدد مساره في المجتمع الذي سوف يبحث فيه عن سجيته ويستقر به المقام . ونحن نعرف القليل عن ديناميكية تنمية وتطور المهن والوظائف وخاصة عن العوامل والعناصر التي تشجع العالم المليء بالحيوية ، ولكن بصرف النظر عن هذا النقص في معلوماتنا نعرف جيدا أنه يجب أن يتوفر لدينا مدرسون ذوو فاعلية أي أصحاب كفاية وكفاءة للعلوم والرياضيات . وهؤلاء المدرسون يعدون اعدادا ممتازا حتى يكونوا خير مثل يحتذى في العلوم والرياضيات عندما يتصلون ويحتكون بجميع الطلاب اذ أنهم بالفعل بمثابة « العلوم والرياضيات » لكل الطلاب جميعهم .

ومعروف ايضا أن القرارات الرئيسية التي تحدد المستقبل تبدأ أصلا خلال السنوات التشكيلية الحاسمة : من العاشرة الى العشرين من العمر : ما البرنامج الذي اتبعه في المدرسة الثانوية ؟ هل أحاول الانتظام في كلية ما ؟ وما الكلية التي التحق بها ؟ وماذا أدرس ؟ . وفي حين يمكن لبعض الطلاب بالكليات والمعاهد العالية تأجيل تحديد مجال دراستهم الرئيسي عاما أو عامين إلا أن الطالب المتقدم للالتحاق بالهندسة عليه أن يصل الى قرار حاسم ونهائي وهو في مدرسته الثانوية . وغالبا ما يكون مدرس العلوم هو الشخص الوحيد الذي يمكن للطالب أن يناقش معه عن ثقته وبشكل واقعي الآمال المرجوة ،

كما يستلزم هذه الجملين والطموح ~~ويجب~~ ~~يحتمل~~ ~~ميكزا~~ استراتيجيا أكثر من
مدرسي العلوم لاثارة الميول وتوجيهها التي المستقبل في عينا العلوم ، وتقديم
العون والتوجيه للطلاب الذين تتعلق عليهم الآمال لمثل هذا المستقبل .

أنماط من مدرسي العلوم

في حقيقة الأمر أن أهمية مدرسي العلوم في المجتمع المتمدين أصبحت الآن
معروفة بشكل عام ، ولدرجة كبيرة . كما أن هناك اعترافا وتأكيدا متزايدين
بأن مدرسي العلوم للمرحلة الابتدائية — الذين ليسوا في الأصل مدرسي علوم
لهم علاقة وثيقة وهامة ببرنامج تدريس العلوم . ومن باب التأكيد هناك
بعض الاقتراحات تدعو للتغيير ، ونحث على أن العلوم بالمدرسة الابتدائية
ينبغي أن تدرس جميعها كاملة بمعرفة أخصائيين في العلوم ، ولكن كما هو
الحال الآن ، أن قدر العلوم للمرحلة الابتدائية متعلق بجماعة قليلة من
الأخصائيين في العلوم أو المشرفين . وجماعة كبيرة للغاية تنتشر في المدارس
كمدرسي فصل ، وحتى إذا ما قررنا أن نعمل ذلك من الغد إلا أنه لا يمكننا
أن نترك تدريس العلوم بالمدرسة الابتدائية بين يدي الأخصائيين في العلوم
بسبب وجيه للغاية إلا وهو أن هؤلاء الأخصائيين غير متوفرين بالعدد
المطلوب في الوقت الراهن .

مدرسو المدرسة الابتدائية :

دعنا نتعرف أولا على مدرسي الفصول ، فغالبية المدارس الابتدائية
منظمة بشكل سلسلة من حجرات الدراسة القائمة بذاتها ، والمسئول عنها
مدرس واحد فقط ليدرس كل الجوانب التي تعطى بالفصل . وفي بعض
الأنشطة الخاصة كالوسيقى والفن التربية الرياضية وأحيانا كالعلوم قد
يتوفر لمدرس فرصة الانتفاع بنصح المشرف ، ولكن في صالة القراءة والكتابة
والاستهزاء والحساب والتاريخ والجغرافيا عادة ما يتوفر للمدرس التأييد
والتدعيم عن طريق المفاهيم أو خطط الدراسة إذ أن المدرس غالبا ما يقوم
بعمله بمفرده عن طريق المفاهيم أو خطط الدراسة وأن المدرس كثيرا
ما يقوم بعمله بمفرده على نهج هذه المناهج . ومن الواضح أن المدرس بهذه
المسؤوليات الملقاة على عاتقه لا يمكن أن يكون جيدا في العلوم .

والمعروف أن غالبية مدرسي العلوم بالمدرسة الابتدائية يتلقون تعليمهم
حاليا في « دور المعلمين أو المعلمات » في المحافظات المختلفة لمدة تطول الى
خمس سنوات بعد مرحلة الإعدادية العامة . أو على أحسن الأحوال في
كليات المعلمين . ويندر أن تتضمن برامج هذه الدور — أو حتى الكليات —
أكثر من مقدمة مختصرة عن العلوم . ويجب أن نتذكر أن مدرسي العلوم
بالمدرسة الابتدائية يعتبر مستجدا — نسبيا — على المواد التقليدية . وكثير
من مدرسي العلوم للمرحلة الابتدائية من ذوي الخبرة ، والذين في الخدمة

الآن لا يتوفر لديهم — أو يتوفر القليل فقط — الأعداد المنظم لتدريس العلوم .
وكثير من مدرسي العلوم أيضا شغورون للغاية على ما يترقبون إذ هناك الكثير
للغاية الذي يمكن أن يتعلموه ويدرسوه ، كما أن الأطفال يسألون أسئلة
تدعو للحيرة والانتعاج . ولدينا الآلاف من مدرسي العلوم في حجرات الدراسة
بالمدارس الابتدائية ، وتقديم العون لهم يمثل برنامجا مثيرا ونافعا في العلوم ،
ويعتبر بمثابة هدف تعليمي شجاع وأساسي .

وحيث أن نصف عدد مدرسي المرحلة الابتدائية يبقون في حجرات الدراسة
لأكثر من خمس سنوات ، فإن إمكان إيجاد وتنمية تدريب طويل المدى لمن في
الخدمة على تدريس العلوم يدعو للتفاؤل تماما ، ولكن يمكن للكليات أيضا —
— جنبا إلى جنب مع برامج التدريب ومدارس التدريب — أن تقدم في المستقبل
معلومات ومعرفة أفضل في مجال العلوم وذلك من قبل التوظيف .

المستشارون العلميون بالمدرسة الابتدائية :

يجب أن يتوفر لأي برنامج طويل المدى الثبات والاستمرار . ويمكن
توفير هذا الثبات والاستمرار عن طريق مدرسين أخصائيين في العلوم أو
مستشارين علميين (Consultants) الذين ينتقلون من فصل إلى آخر
ليعطوا مباشرة في العلوم ، ولكن في المدرسة الابتدائية تتزايد أعباؤهم من
حيث الوقت والمهارة عندما يلقي عليهم واجب مساعدة المدرسين النظاميين
في التخطيط واختيار المواد وتداول المعدات وتقييم النتائج التي حصلوا عليها .
ولقد استخدم مثل هؤلاء المستشارين العلميين في بعض الأحيان — أو المدن
أو القرى — ولكنهم عموما مسئولون عن عدد ضخم للغاية عن المدرسين ،
قد يصل إلى مائة مدرس في بعض الحالات . ومن أجل مساعدة أكثر واقعية
تتسم بالصلة القريبة والثبات المستمر يجب أن تكون النسبة ثلاثين مدرسا
لكل مستشار — أو خمسين مدرسا لكل مستشار على أقصى تقدير .
وبالإضافة إلى ذلك يجب أن ندعم المستشارين العلميين بأدوات مكتبية
يستخدمها كل من المدرسين والتلاميذ ، وبأجهزة تعليمية ، وبمكان للمكتب
والتخزين ، وبتوفير وقت لكي يخصصه للمهمة الأولية الخاصة بتحسين إعطاء
الدروس العلمية .

مدرسو العلوم بالمدرسة الثانوية :

إذا ما أخذنا في اعتبارنا مادة العلوم ، فإن مدرسي العلوم بالمدرسة
الثانوية يعتبرون أفضل وأكثر تدريبا . وعلى عكس سوء الفهم الشائع فإن
الغالبية العظمى من هؤلاء المدرسين قد تخرجوا من الكليات والجامعات
الكبيرة حيث تتوفر مقررات ممتدة طولا وعرضا في العلوم . وفي هذا المقام
يتساءل عن سبب عدم تخريج أو تدريب مدرسي العلوم بالمدرسة الابتدائية
من كليات المعلمين والجامعات .

وواضح أن بعض — أو غالبية — مدرسي العلوم للمدرسة الثانوية الذين تتعلق عليهم الآمال لم يخططوا لوظائفهم هذه عندما كانوا طلاب بالمرحلة العالية أو الجامعية . ومع ذلك التحقوا بكليات المعلمين — حسب مجموع درجاتهم وأصبحوا مدرسين للعلوم . وبالإضافة إلى ذلك تشمل علومهم الأساسية (وكذلك يحتمل علومهم الإضافية) على المقررات المهنية المطلوبة ضمن برامج كلياتهم . وهذه المقررات المهنية تتأرجح بين التغيير والتبديل وبين الثبات لسنوات طويلة — وعلى أية حال ، فهي تشتمل على العموم ٤ ساعات تربوية عملية اتفق على أنها خبرة نافعة ومفيدة حتى مع أقسى أنواع النقد ضراوة الموجهة لتعليم المعلم . وبالإضافة إلى ذلك هناك عدد من الساعات للمقررات التربوية التي غالبا ما تخصص لتاريخ التربية ولعلم النفس التعليمي ولمقررات طرق التدريس .

وواضح أن مدرسي العلوم الآخرين المجندين (المكلفين) للخدمة لم يخططوا للحاق بهذه الوظائف إلى أن جاء الوقت الذي تخرجوا فيه من الكليات . وعلى مدى عام من الدراسات العليا يسرعون إلى الحصول على مقررات مصممة لمقابلة متطلبات التأهيل . وفي بعض الحالات تكون مثل هذه المقررات مهنية لدرجة كبيرة ، بينما في حالات أخرى يكون القصور أو النقص متصلا بمجالات المواد العلمية نفسها .

الأساس التعليمي لمدرسي العلوم :

انه لمن الواضح أن بعض مدرسي العلوم بالمدرسة الثانوية يتوفر لديهم التدريب الفني النافع والممتد عرضا وطولا في العلوم . ولكن لسوء الحظ مثل هؤلاء الأفراد قليلو العدد نسبيا . ولقد بينت الدراسات المختلفة أن معدل التدريب أو التدريب النموذجي في العلوم ليس كافيا على أحسن الفروض . وأن بعض المدرسين لم يحصلوا دون شك على هذا المعدل .

وكجزء من الاقدام الأكاديمي الذي يضاف على تدريس الأطفال الأكبر سنا باعتبارهم مهمين أكثر ، فإن المدرسين الأقل اعدادا والعديمي الخبرة يلحقون للعمل بالمدرسة الاعدادية من آن لآخر . وفي بعض الأحيان يعتبر هذا من سوء الطالع لأن المدرس في المدرسة الاعدادية في يده مفتاح الموقف حقيقة ، حيث أن المقررات التي يدرسونها مطالب بدراستها جميع الطلاب في أغلب الأحوال ، وزيادة على ذلك ، فإن تدريسهم سابق لمرحلة اختيار المقررات بالمدرسة الثانوية . وأن ما يقع للطلاب على مدى دراستهم لمقررات العلوم بالمدرسة الابتدائية ثم الاعدادية ينشأ عنه مفارقات عظيمة في اتجاهاتهم نحو اختيار مقررات أخرى في العلوم . ومن المؤكد ، أنه لمن الحكمة أن المدرسين الناضجين ينبغي أن يعملوا بالمدارس الاعدادية والابتدائية . وأن كان هذا مستحيلا ، فقد نتوقع أن نجد — ونادرا ما يحدث

هذا — مدرسا وأحدا ناضجا على الأقل يعمل عن قرب مع المدرسين عديمي الخبرة ليساعدهم على تقديم برامج كافية ووافية ان لم تكن برامج ممتازة .
ان كيفية وقوع اختيار الأفراد لمهنة تدريس العلوم كمستقبل فهي مادة هامة تستحق الاهتمام وان كنا في الحقيقة نعلم عنها قدرا ضئيلا من المعلومات .

ولقد آن الوقت لكي يعد مدرس المرحلة الابتدائية عامة — وبخاصة مدرسي الرياضيات في العلوم — في داخل كليات المعلمين بالجامعات . وهذا يتمشى مع الاتجاه الحالي في فتح كليات التربية بكل المحافظات . . ويمكن ان تحل كليات التربية هذه محل دور المعلمين والمعلمات وبالتالي لا تتكلف الدولة الكثير من المال في المباني والاعداد وتجهيز . وأعود وأشد الانتباه الى اقتراح فتح « شعبة المعلم الابتدائي » داخل كليات المعلمين وكنت قد أشرت الى هذا الاقتراح في مقال بمجلة التربية الحديثة منذ عام أو يزيد .

مشكلة المستويات

لقد كانت مكونات برنامج مقبول ومعقول — ان لم يكن مثالي — من التدريب التأهيلي لتدريس العلوم مادة للمناقشة والأخذ والرد . ولقد كان الاقتراح الذي قدمته الجمعية الأمريكية للجنة التعاونية لتقدم العلوم الخاصة بتدريس العلوم والرياضيات اقتراحا واقعيا ومعقولا (١) . فمنذ حوالي عشرين عاما اقترحت هذه الجماعة أن يخصص نصف برامج الكليات للعلوم والرياضيات ، كما تقدموا بأنماط مختلفة وكانت عملية فعلا في ضوء الحاجة الفعلية للمدارس . ولسوء الحظ لم يتلق هذا التحليل الاهتمام والعناية الذي يستحقانه .

وفي الولايات المتحدة الأمريكية عينا لاقت مشكلات اعداد المعلمين اهتماما وعناية على مستوى نطاق الأمة — عام ١٩٥٧ — أعاد واتسون (٢) تقديم اقتراحات اللجنة التعاونية ، ولكنه ذهب الى أبعد من ذلك ، فأسمى مقررات خاصة ينبغي أن تكون محور برنامج التدريب . ولقد كان الجدل ببساطة هو ان (٢٠ ساعة دراسية) لجال معين غير كافية لأن بعض المقررات المعنية لازمة أكثر من البعض الآخر لمدرسي العلوم المرتقب . ولقد سارت اللجنة التعاونية على هدى هذا الخط من المحاولة . ووضعت مقترحات للمرة الثانية

(1) A.A.A.S. Cooperative Committee on the Teaching of Science and Mathematics. School Science and Mathematics, 46:107, 1946. Also see Vol. IV Manpower for Research in Science and Public Policy (Washington D.C. : U.S. Government Printing Office. 1947) P. 99.

(2) Fletcher G. Watson ; "course Requirements for Future Science Teachers" Scientific Monthly, 85; 520, 1957.

فى عام ١٩٥٩ حيث حددت اللجنة أسماء المقررات أيضا ، كما وأنها اتخذت خطوات اجرائية وتنفيذية أخرى على نهج هذا الخط مع ادخال تعديلات اساسية على قوانين التأهيل « للولايات الامريكية » نتيجة لسلسلة المؤتمرات السنوية التى عقدتها اللجنة الاستشارية لتعليم المعلم والمستويات المهنية « المنبثقة عن الجمعية القومية للتربية والتعليم (بمدينة بولنج جرين فى عام ١٩٥٨ ، وبجامعة كانساس فى عام ١٩٥٩ وفى مؤتمر عام ١٩٦٠) . وبالفعل شكلت ولايات عديدة لجانا محلية لبحث ومراجعة مستوياتها التأهيلية ، ولإقتراح مستويات أخرى أكثر وضوحا وشمولا . وفى الغالب ، لقد كان أعضاء هذه اللجان منتخبين من بين رجال الصناعة ، والكليات والجامعات لتقديم العون فى القيام بعملية التقييم هذه . ومن المتوقع أن تشاهد السنوات القليلة القادمة تغييرا أساسيا جوهريا فى الأنظمة المتبعة فى الولايات الامريكية .

المستويات وتزويد المدارس بالمدرسين :

ولكن هناك حقيقتان لا تغيبان عن بالنا الأولى : هل سوف تعمل المسنويات الخاصة والأعلى على ابعاد مدرسى العلوم أصحاب الحيوية أم سوف تجذب أفرادا يتطلعون الآن الى التدريس باعتباره وظيفة مهنية للمستقبل يمكن أن يلتحق بها أى انسان بصرف النظر عن اعداده ؟ **والثانية :** هل يمكن ايجاد نوع من (الميكانيزم) يمكن بواسطته الحفاظ فعلا على المسنويات الجديدة — والتي نفترض أنه مرغوب فيها — داخل المدارس ؟ وليس هناك وجود لمراقب تعليم أو لفاظر مدرسة يرغب فى وجود مقرر ما يقوم بتدريسه معلم لا يرقى الى مستوى المنافسة . ومع هذا فلأسف الشديد ، فلقد اضطرت كثير من المدارس الى الاستعانة « بالمدرسين المحولين » . وعند هذا الحد نتساءل هل نضع قوانين للتأهيل أسوة بما هو متبع فى الخارج . ولكن عندما يكون الحصول على مدرسين جدد يتسمون بالصفات المطلوبة متعذرا فسوف تكون هذه القوانين لا معنى لها ما لم تصاحب بسياسة مرسومة ونوعا من العقاب أو الجزاء له دلالة . وقبل أن نبني قانونا أو عقابا أو جزاء كهذا يجب أن نواجه بشجاعة وصدق الخطوات الاجرائية البديلة . اذ لو تعذر وجود المدرسين لتوقعنا اغلاق حجرات دراسية كثيرة لتدريس العلوم . وحيث أن هذا الاحتمال قائم ، وقد نواجهه ، فيحتمل أن نقدم عروضاً فى شكل رواتب أفضل تعمل على اجتذاب العدد الكافى من المدرسين الجدد الكفاء ولكن يبدو أن الحل لا يستند فقط على مجرد زيادة الرواتب بالرغم من أن هذه الزيادة قد تكون عاملا مساعدا فى تحسين الأداء والمنافسة المهنية للمدرسين . مع العلم أن الكثرة منهم يقومون بأعمال أخرى حتى يقابلوا حاجات أسرهم . ويجب جذب عدد أكبر من طلاب الكليات بشكل ما أو بآخر لدراسة العلوم والإشتغال بتدريسها .

وفى الوقت الحاضر ، على أية حال ، يبدو أن جو غالبية الكليات هو

التوجيه (السليم) الوحيد للطلاب ذى العقلية العلمية هى توجيهه الى (البحوث) لدرجة أن حتى التدريس بالكليات والجامعات نادرا ما يوصف له على أنه المستقبل الملائم . ونحن فى هذا (الصندوق المحكم الاغلاق) نتعامل مع اتجاهات مدرسى التعليم العالى تجاه وظائفهم ومناصبهم ، ومع اتجاهات زملائهم من مدرسى المدرسة الثانوية . ويبدو أن التدريس كمهنة للمستقبل يجب أن يطور بشكل ايجابى ولا نتجاهله أو نحقر من شأنه . ويمكن أن تكون نقطة البداية هى المدرسون أنفسهم .

تجربة من الخارج للحصول على مدرسين جدد للعلوم :

يمكن أن نشير فى هذا المقام الى الطريقة التى اتبعت بتعاون (٢٩ كلية) مع كلية الدراسات العليا فى التربية بجامعة هارفارد فى الحصول على مدرسين جدد . فلقد طلب منذ سنوات عديدة مضت من هذه الكليات التسع والعشرين البحث عن الطلاب الذين لهم ميل للتدريس والعمل على تشجيعهم . ولقد خصصت منح مالية خاصة للطلاب الراغبين فى هذا النوع من الدراسة . ولقد ساعدت الاجتماعات واللقاءات التى تمت بهذه الكليات وبجامعة هارفارد على توضيح الأساليب والمستويات التى نقصدها . وكانت نتيجة لهذا التعاون الذى بحث فيه وخلال الكليات عن النصيح والذى يوصى بطلاب نابهي أن زادت أعداد الطالبات المقدمة الى الكليات للدراسات العليا زيادة سريعة وملحوظة عاما بعد عام . ومن المعروف الآن أن الطلاب المياليين لتدريس العلوم والرياضيات أو أية مواد أخرى أيضا يلتحقون بالكليات الليبرالية ، ويمكن جذبهم الى اخنيار التدريس كمستقبل مهنى لهم اذا ما توفر لهم العون المادى الكافى والبرامج المناسبة .

ولدى عدد من كليات الدراسات العليا فى التربية برامج مشابهة . ولكن لم يصلوا الى أبعد من ذلك إذ لم يعملوا على ايجاد وتنمية علاقات التعاون الوثيقة مع الكليات الليبرالية القريبة فيها . ويمكن تحقيق ذلك بسهولة نسبية . فالصناعات — كالتى قدمت العون لهارفارد سيمكنهم تقديم المساعدة بالصرف على الطلاب الذين تتعلق عليهم الامال خلال السنة الدراسية التى تجعل منهم زملاء مؤهلين لمهنة التدريس . وفى الوقت الحالى نعتبر السلفيات التى تقدمها الحكومة — بأمريكا — والتى يعنى الطلاب من بعضها بمثابة نوع من العون للمدرسين أصحاب الحيوية .

وبالإضافة الى ذلك ، يمكن تقديم المنح الدراسية ونوغيها لمدرسى العلوم المرتقبين خلال العامين الدراسيين من دراساتهم الجامعية بالكليات عامة والجامعات التى توجد بها برامج لاعداد المعلم . وعلى أية حال ، فقد يكون من الضرورى توفير عنصر انتقاء الزملاء حتى تتأكد من صدق ميلهم واخلاصهم تجاه التدريس كمستقبل غهى لهم ، وانهم لا يغلب عليهم صفة مجرد اغتنام فرصة الحصول على عون مادى .

تجربة إعداد معالمة لدار الحضانة

بدار معلمات العباسية

للأستاذ / يوسف ميخائيل أسعد

لقد نشأت المدرسة على مسرح الحياة الانسانية تلبية لحاجة اجتماعية حضارية الحث على انشاء مؤسسة اجتماعية جديدة تساند العشيرة في تنشئة أبنائها وتشريتهم الخبرات المتجمعة التي تثبت أهميتها في مواجهة الحياة والتغلب على مساوئها وضراوتها حتى يضمن أبناء الجيل لأنفسهم الطمأنينة في حاضر حياتهم ومستقبلها ، وحتى يتمكنوا من اجتلاب الرزق بأقل مجهود ، وبأكثر وفرة ، وفي أقصر وقت ، وبأكبر كمية ممكنة .

ولقد تباينت أشكال المدارس التي تطلبها المجتمع في كل بقعة من بقاع العالم وفق احتياجاته ومثله العليا وتراثه . وكلما جد جديد في قوام المجتمع ، ظهر نوع جديد من المدارس . وأيضا كلما ضمرت ناحية معينة في المجتمع أو ابتذلت ، انهارت أنواع معينة من المدارس كانت قائمة قبلا .

وبالنسبة لمجتمعنا المصري الراهن ، تدفقت الزوجات الأمهات الى الأعمال المتباينة التي تضطرهن الى ترك البيت فترة طويلة كل يوم . وقد أخذت الراءدات من الأمهات في هذا الصدد في مجابهة مشكلة ترك أطفالهم بوسائل وحيل ناجحة أحيانا وفاشلة في أغلب الأحيان . وأغلبهن كن يعتمدن الى ترك الطفل الصغير مع الجدة أو الخادمة لحين الرجوع من العمل . ولكن معظمهن قد أحسسن بأن هذا الحل لا يأتي على الطفل الا بالضرر الصحى والخلقى والنفسى .

وانتقل الاحساس بالقلق على مستقبل الاطفال الصغار من دائرة الأسرة الضيقة الى دوائر أوسع ، فبدأت دور الحضانة في الظهور على مسرح الحياة المصرية . وكان الكثيرون ممن سارعوا الى انشاء دور الحضانة مدفوعين بالغيرة على الطفولة الصغيرة فيما قبل سن المدرسة . ولكن تجار التعليم أحسوا بأن سوق مدرسة الحضانة له مستقبل باهر . فأخذوا مكانهم في صفوف المربين ، وقاموا بانشاء دور الحضانة ، وأخذوا في تغليفها بالمظاهر البراقة كما يفعل تجار آية سلعة لجذب الزبون بالبهرج والأضواء الساطعة والدعاية الفعالة .

وعلى الرغم من اشراف وزارة الشئون الاجتماعية على دور الحضانة ، فان اشرافها كان بالدرجة الأولى اشرافا اجتماعيا ، وبالدرجة الثانية كان اشرافا تربويا . ولقد عرف تجار القرية كيف يروجون لبضاعتهم ، وذلك بالعمل بشتى الوسائل على ارضاء الزبون وهو الأم . فعمدوا الى تعليم الأطفال الصغار الذين لم يزد سن بعضهم على الثالثة القراءة والكتابة والحساب ، واخذوا يستعرضون كراستهم في مكاتبهم للزيائن الجدد من الامهات الراغبات في الحاق اطفالهن بحضانتهم ، فكانت الامهات يفرحن ويمنين النفس بأن اطفالهن سيتفوقون في حياتهم الدراسية ، وأن المستقبل العلمى الباسم سيشرق امامهم لأنهم سيبدأون في التعلم في وقت مبكر بحيث يتسنى لهم التفوق على اقرانهم الذين لم يتيسر لهم الالتحاق بمثل تلك الحضانة .

وواضح لكل متبصر برسالة دور الحضانة الحقيقية ان وظيفتها ليست تعليم القراءة والكتابة والحساب للطفل ، وليس من واجبها أن تحشد الأطفال الصغار بفصول وتبرمج حياتهم اليومية وفق حصص بأجراس تدق ، فتنتهى حصة لتبدأ أخرى ، وأن يحمل الطفل بالواجبات المدرسية قبل انصرافه من دار الحضانة ليسهر على حلها بالبيت قبل أن ينام . ان رسالتها التى يجب أن تتأكد هى تفتيق مكنونات الطفل باحاطته بالكثير جدا من المثيرات والألعاب وكذلك توفير أسباب السعادة والطمأنينة له بحيث يجد فى حضنته بديلا أفضل ان أمكن من أسرته ، لأنه بديل توفر له البصر التربوى السليم والامكانيات الغزيرة .

ولضمان انتشار هذا البصر التربوى وتأكيده ، اتجه الراى — وهو راى سديد — الى انشاء طليعة من مدرسات الحضانة يكون قد توفر لهن الاعداد المهنى التربوى المكين على أيدي مختصين . فبدىء بإنشاء قسم للحضانة بمعاملات العباسية منذ العام الماضى بحيث لا يتم التخصص الا فى الصنفين الرابع والخامس معلمات . وفى هذا العام ستخرج أول دفعة من أولئك المدرسات اللائى اعددن — او المفروض انهن قد اعددن لذلك .

ولعلنا نتساءل عن جوانب النقص التى أحاطت بهذه التجربة الطليعية حتى يتسنى مداركة الخطر قبل استفحاله ، وحتى يتسنى ادخال التعديلات الكفيلة بتحقيق ما أستههدف أصلا من انشاء قسم الحضانة بمعاملات العباسية، وحتى يراعى الأصول عندما تخطو الوزارة بخطوة أخرى بإنشاء أقسام للحضانة بدور المعلمات الأخرى بالمحافظات المختلفة .

أولا : كان ينبغى التوسع بالحضانة الموجودة بمعاملات العباسية حاليا من حيث المباني والأثاث والتجهيزات والحاقتها بالدار بصفة رسمية ، لتكون مجالا للتجريب والتطبيق قبل أو تزامنا مع انشاء قسم الحضانة .

ثانيا : كان ينبغي اعداد مدرسي مدرسات الحضانة بتدريب محلى من جهة ، وبيعثات الى الخارج وبخاصة الى الدول الاشتراكية الرائدة في هذا الميدان من جهة ثانية ، او باستجلاب ذوى الخبرة في هذا المضمار من كليات التربية ، والإفادة بهم في وضع المناهج والناشط ونحوها .

ثالثا : بالنسبة للمناهج الحالية التى تدرس فانها وضعت لتكوين مدرسة للحضانة والمرحلة الابتدائية في نفس الوقت . وهذا الازدواج في الاعداد معناه القصور في الاعداد لكلتا المرحلتين .

رابعا : كان ينبغي افراد منهج لعلم نفس الطفل ومنهج آخر للتربية وأصولها ، وثالث للتربية المقارنة وما هو مطبق بالدول الأخرى ، بالإضافة الى المناهج المتعلقة بالرعاية الصحية ونحوها .

خامسا : وأيضا بالنسبة للمناهج المقررة كان ينبغي أن تفصل تفصيلا على اعداد مدرسة للحضانة وألا يكون ديننا هو تكديس المواد ، أن هدف شعبة الحضانة اذا ما اتضح في انظار واضعى المناهج ، أن لا تى ما يضعونه وظيفيا وذات قيمة تربوية وعملية أكيدة .

سادسا : لم تؤلف كتب لهذه الشعبة ، واكتفى بوضع المناهج لها . وبذا أخذ مدرسو هذه الشعبة لمدة عامين دراسيين يتخبطون في وضع مذكرات بعضها كان صائبا وبعضها كان خائبا لا يفى بالغرض الذى وضع من أجله .

سابعاً : لم تتخذ الوزارة الى الان خطوة ايجابية بإنشاء دور حضانة تابعة لها بالمحافظات التى التحقت منها طالبات بقسم حضانة معلمات العباسية . وهذا مما يثير توجسات الطالبات من أنهن سيضعن في زحمة التعيينات بين المدارس الابتدائية ، فيضيع اعدادهن هباء منثورا ،

وبعد أن استعرضنا أهم ما يحق بتجربتنا في معلمات العباسية من أخطار ، فاننا نتقدم باقتراح الى المسؤولين بدور المعلمين والمعلمات بأن يسارعوا للاعداد لمؤتمر للحضانة يتدارس فيه المؤتمرون الوسائل الكفيلة بالنهوض بدور الحضانة ، وحبذا لو تعاونت وزارتنا مع وزارة الشؤون الاجتماعية في هذا الصدد .

الوسائل التعليمية وتواعدها استخدامها

د. ابراهيم عصمت مطاوع

ما هو المقصود بالضبط بالوسائل التعليمية وتعريفها ؟

لقد مر مدلول الوسائل التعليمية بتطورات متلاحقة ومتداخلة وكان اول اصطلاح استعمل هو التعليم البصرى وقصد به التعليم القائم على استعمال حاسة البصر باعتبار العين الطريق الرئيسى للتعليم وهذا الاصطلاح يعطى اهمية لحاسة واحدة فقط والواقع ان كل الحواس مهمة ومتداخلة وغاية الأمر ان حاسة البصر قد تكون الرئيسية فى موقف تعليمى معين وتكون حاسة السمع هى الرئيسية فى موقف تعليمى آخر ولهذا فالاصطلاح قاصر ولا يشتمل على كل انواع الوسائل التعليمية ثم ظهر الاصطلاح الثانى باسم التعليم البصرى الحاسى ليضيف الى مدلول التسمية الاولى الحواس الاخرى ولم يصادف هذا المصطلح رواجاً ثم ظهر اصطلاحان آخران هما المعينات السمعية والبصرية والوسائل السمعية والبصرية التعليمية اعتقاداً من أصحاب هاتين التسميتين بأن الحاستين الهامتين فى التعليم هما السمع والبصر .

ثم ظهرت مصطلحات أخرى هى التعلم الادراكى والمعينات الادراكية او الوسائل المعينة على الادراك والوسائل المعينة على التدريس والخبرات الحاسوبية والادوات والوسائل التعليمية ومن التسميات التى استخدمت أيضاً وسائل الايضاح ووسائل الايضاح السمعية والبصرية وقد يفهم من هذا المصطلح ان الوسائل توضح بنفسها دون حاجة الى مدرس ليستخدمها ومن التسميات الاخرى التى استخدمت أيضاً معينات التعليم او مساعداة التدريب ويعاب على هذين المصطلحين أنهما يوحيان بأن الوسائل التعليمية كمالية قد يستعملها المدرس وقد يستغنى عنها فى حين أنها ضرورية وأساسية فى العملية التعليمية . وطالما ان التسميات السابقة فيها قدر كبير من الوجهة فلا مناص من قبول أكثرها رواجاً الان وهى الوسائل التعليمية ويخطئ من يظن أن الوسائل التعليمية توضح بذاتها أو أنها تغنى عن المدرس بينما الواضح أنها لا تغنى عنه دائماً وإنما تعينه على أداء مهمته بل ينتظر أن تزيد أعباءه ولا ينتظر أن تحل محله ومن الناس من بهرتهم النتائج الهائلة التى أمكن الوصول إليها عن طريق الوسائل التعليمية ونادوا بأن الوسائل التعليمية تغنى عن الكتاب وتحل محله وهذا رأى متطرف فالقراءة ستظل

ركنا أساسيا من أركان التربية السليمة وكذلك يخطئ من يعتقد أو يظن أن الوسيلة التعليمية ما هي إلا انتاج فنى أو عمل جمالى وقد كثر الخلط بين الوسائل التعليمية وبين التربية الفنية والاشغال اليدوية والاشغال النسوية وبعض المعلمين جعلوا الوسيلة التعليمية غاية في ذاتها مثل كثرة المعارض مما أخرج الوسائل التعليمية عن نطاق وظائفها التربوية ولا يقتصر استخدام الوسائل التعليمية على مادة معينة كالعلوم أو الجغرافيا انما يمكن أن تخدم جميع المواد من رياضة الى رياضيات ومن لغة محلية الى لغة اجنبية ومن تعليم عام الى تعليم فنى ومهنى ... الخ .

كذلك لا يقتصر استخدام الوسائل التعليمية على مرحلة تعليمية دون المراحل الأخرى كما انها تستخدم بمختلف أنواع التلاميذ المتخلفين منهم عقليا أو نوى الذكاء المرتفع ومما تقدم يمكن القول بأن الوسائل التعليمية هي كل أدلة يستخدمها المدرس لتحسين عملية التعليم والتعلم وتوضيح معانى كلمات المدرس .

أنواع الوسائل التعليمية :

١ — **الخبرات الهادفة المباشرة :** هي المواقف التعليمية التى يكون فيها التلميذ ايجابيا نشطا فعلا وتكون الخبرة التى يمر بها غنية واقعية يمكن أن ترى وتسمع وتذاق وتشم وتلمس وتهدف لغرض معين واضح فى نفس التلميذ . فالتلميذ الذى يربى طائرا أو يزرع اصيصا أو يركب دراجة أو يصلح جرسا كهربائيا لغرض يعرفه ويتوجيه من المدرس يمر فى خبرات واقعية باقية الاثر فى ذهن التلميذ ولما كانت ظروف التلاميذ والمدارس لا تمكن من تعليم التلاميذ كل شئ عن طريق الخبرات المباشرة الهادفة فان المدرس يلجأ الى وسائل أخرى .

٢ — **المجسمات (النماذج — الأشياء — العينات)** ومن أمثلتها نموذج الطين ونموذج الزهرة ونموذج الجهاز الهضمى والكرة الأرضية والخرائط البارزة وأنواع مختلفة من أشياء والقماش والجلد والزجاج ومحفظات نباتية وحيوانية .

٣ — **التمثيلات** — تتطلب دراسة ثقافة المجتمع الامام بمواقف مرت بالماضى ولن تعود كحياة مصطفى كامل أو نادرة الحدوث كالزلازل والبراكين والفيضانات أو ذات خطورة عند المرور بها مباشرة كحوادث اصطدام السيارات أو مواقف تتطلب اثاره الانفعال والحماس كالدعوة لمقاومة حشرة ضارة أو لتأييد فكرة أو لتوضيح ادوار بعيدة بعدا مكانيا مثل حياة الانسان أو سكان الواحات والتمثيلات من الوسائل الفعالة فى هذه المواقف ومن مزايا التمثيلات انها تتيح للتلميذ فرصة الاسهام الايجابى ومما هو جدير بالذكر

إن المجموعات الثلاثة السابقة ذكرها تتميز بأنها تتيح للتلاميذ فرص العمل والمشاركة أكثر من الملاحظة ولذا يطلق عادة على هذه المجموعات الثلاثة معاً مجموعات العمل .

٤ - **التوضيحات العملية :** ومن أمثلتها التجارب التي يجريها المدرس أمام تلاميذه في حصص العلوم كتشريح أرنب أو تحضير غاز أو دراسة مسار الضوء أو شرح موضوع على السبورة الطباشيرية أو اللوحة الوبرية كأجزاء الجهاز الهضمي أو دراسة نظرية هندسية أو عملية حسابية أو تحديد موقع مدن وأنهار على الكرة الأرضية أو شرح خطوات معركة حربية أو تعليم التلاميذ السياخة أو التمرين بأن يقوم المدرب ؟ أو المدرس بهذه العمليات أمام التلاميذ ومع أن التوضيحات العملية تعتمد أساساً على الملاحظة من جانب التلاميذ فإن هذا لا ينفي ضرورة اشتراكهم فعلاً في الدروس بالسؤال والإجابة والأداء والاختيار :

٥ - **الرحلات :** تقتضي العملية التعليمية التعرف على مظاهر الكون في أماكنها الطبيعية فيزورها التلاميذ في شكل جولات تعاونية منظمة كجزء أساسي متكامل مع العمل المدرسي المؤلف كأن يزور التلاميذ مصنعاً للفخار أو ميناء أو مرصد أو قرية أو متحفاً أو منجماً أو منطقة أثرية .

٦ - **المعارض :** يستعين المدرس بالمعارض ليلخص للتلاميذ ما مروا به من خبرات في دراساتهم أو ليشاهدوا نماذج وعينات وأشياء وأفلاماً وصوراً وخرائط ولوحات تفاصيل موضوعات يدرسونها أو لتثير التلاميذ نحو مشكلة تهمهم دراستها أو ليتخذ المعارض مرجعاً دراسياً لهم عند الحاجة ويمكن أن يكون المعرض من إنتاج التلاميذ في الفصل أو المدرسة كما يمكن أن يكون المعرض جاهزاً ينقل إلى الفصل أو ينتقل التلاميذ إليه للدراسة .

٧ - **الصور المتحركة :** ومنها السينما أو التلفزيون وهذه الوسيلة التعليمية نحى الماضي وتقرب البعيد وتسرع البطيء وتبطيء السريع وتكبر الصغير وتصغر الكبير ومع ذلك فهي لا تزال وثيقة الصلة بالواقع .

٨ - **الصوت :** ويحتاج المعلم لوسائل سمعية كالاسطوانات وأشرطة التسجيل الصوتية والإذاعة الداخلية والراديو في دروس مختلفة مثل تعليم النطق والالقاء وغرس الاتجاهات والقيم وشرح النواحي التاريخية وعرض الحوادث الجارية وبالإضافة إلى أن هذه الوسائل تمتاز بأنها سهلة الاستخدام فإن الإذاعة والراديو يصل تأثيره إلى ملايين التلاميذ بسرعة وبتكلفة زهيدة .

٩ - **الصور الثابتة :** ومن أمثلتها الصور الفوتوغرافية والرسم المنظور والصور المجسمة والصور الشفافة (الشرائح) والأفلام الثابتة

والشرائح المجهرية المعروضة من الصور الثابتة ما يستخدم في التعليم دون أجهزة عرض ومنها ما يحتاج الى أجهزة عرض خاصة مثل الفانوس السحري وجهاز عرض الأفلام الثابتة .

١٠ — الرسوم : وتتضمن أنواع كثيرة منها الرسوم البيانية والخرائط واللوحات والرسوم التوضيحية والرسم الكاريكاتورى والرسوم التخطيطية وهذه الوسائل شائعة الاستخدام فى الكتب وعلى السبورات وفى المجلات والمعارض والمتاحف لأنها كثيرا ما تتفوق على الصور والأشياء ذاتها فى قدرتها على توضيح نظريات أو حوادث أو عمليات . والمجموعات السبعة الأخيرة تعتمد أساسا على عنصر الملاحظة من جانب التلميذ لهذا تسمى أحيانا مجموعات الملاحظة .

لا يعتبر مجرد استخدام وسيلة تعليمية أو أكثر فى الدرس ضمانا لاستفادة التلاميذ فقد يدخل مدرس فصلا لتدريس موضوع عن الجهاز التنفسى فى الإنسان وكان معه فيلم تعليمى عنه وزيادة فى الاحتياط شاهد المدرس الفيلم قبل استخدامه فعرف محتوياته ثم عرضه فى بداية الحصّة وعندئذ سرعان ما تساءل التلاميذ « ما المناسبة فى عرض هذا الفيلم ؟ وما الغرض منه ؟ وما علاقته بمنهجنا ؟ » وساد الدرس الهرج وشعر المدرس بفضل العرض فوجد أنه لو كان قد شوق التلاميذ الى موضوع الدرس وموضوع الفيلم قبل عرضه أو لو أنه أبرز مشكلة تتطلب حلا يجده التلاميذ فى الفيلم لكان شوق التلاميذ واهتمامهم به كبيرا ولكانت فائدته المتوقعة عظيمة . ن هذا المثل يتضح أنه من الضرورى تحديد الغرض أو الأغراض للتلاميذ قبل استخدام أية وسيلة تعليمية ومن المدرسين من يكلف نفسه مشقة القيام برحلة تعليمية الى مصنع كمصنع الكحول فلا يتعلم التلاميذ هناك شيئا يزيد عما كان يمكن أن يتعلموه لو أنهم خمروا محلولا سكريا بأنفسهم فى منازلهم أو فى المدرسة بتوجيه بسيط من مدرسهم وبذا تكون هذه المرحلة قد كلفت المدرسة الكثير من الوقت والجهد والمال بدون داع .

أى أن على المدرس أن يشاهد الوسيلة التعليمية ويدرسها ويجربها بنفسه حتى يكون اختياره لها على أسس سليمة .

وكثيرا ما يعتذر بعض المدرسين عن عدم استعمالهم للوسائل التعليمية بأعذار واهية مثل عدم وجود مسرح للتمثيلات أو معمل للتجارب أو مدرج للتوضيحات العملية أو قاعة لعروض الصور الثابتة والمتحركة أو معرض للنماذج . . . مع أنه يمكن عمل تمثيلات وأجراء تجارب وتوضيحات عملية فى مكان الدراسة فان لم يتييسر ذلك ففى الهواء الطلق أو فى مدرج أو قاعة فسيحة كحجرة الرسم . وكذلك يمكن إجراء عروض الصور الثابتة والمتحركة

في الفصل أو في جانب من قاعة أى أن مكان عرض الوسيلة ليس محتاجا أكثر من ابتكار واستغلال الامكانيات المتوافرة . فمكان الدراسة العسادي هو المكان المناسب لاستخدام الوسائل التعليمية وقد يخطئ المدرس بعرض الوسيلة بأن يجمع التلاميذ في فسحة الظهر أو عقب انتهاء اليوم المدرسي في مدرج أو مطعم ويعرض عليهم تمثيلية أو برنامجا اذا عيا فتكون النتيجة انصراف التلاميذ عن تتبع هذه الوسيلة أو تلك فهو قد عرض الوسيلة في غير الموعد المناسب . وما أسوأ ما فعله ذلك المدرس الذي عرض فيلما عن الهضم على التلاميذ لم يدرسوا بعد أجزاء القناة الهضمية ففوجئ التلاميذ بمعلومات لم يتهيأوا بعد لتقبلها لأنها تعتمد على خبرات لم يسبق للتلاميذ المرور بها . وبالمثل لا معنى للاستعانة بلوحة عن الصادرات والواردات في بلد معين قبل أن يدرس التلاميذ الفلات النباتية أو الثروة الحيوانية والمعدنية والصناعية لهذا البلد . ويتصل بموضوع التوقيت المناسب للوسيلة وجوب ربط الخبرات التي يحتوى بعضها بضعا وتؤدي الى خبرة تالية .

والقصد من هذا الترابط امكان وصول التلميذ الى مدركات اوسع وفهم اعمق وتعميمات اشمل : ففي درس عن حياة اليابانيين عرض أحد المدرسين خريطة تبين موقع بلاد اليابان وصورا تبين أزياء اليابانيين وعينات لصناعاتهم ونماذج لمساكنهم وتسجيلات صوتية لأغانيهم وتمثيلية عن دياناتهم فكانت النتيجة أن خرج التلاميذ من هذا الدرس بمعلومات مبعثرة لا ترابط بينها إذ لم يدركوا العلاقة بين الدين والزي والمساكن والطقس والصناعات والموارد الطبيعية أى أن هدفا من أهم أهداف الدرس لهم يتحقق نتيجة عدم الربط أو التماسك بين الخبرات التي قدمها المدرس ومن الأمثلة السابقة والأمثلة المشابهة يمكن الوصول الى بعض المبادئ العامة التي يجدر بالمدرسين مراعاتها عند استخدام الوسائل التعليمية وهذه المبادئ هي :

١ - **تحديد الغرض** : يجب أن يكون الغرض من الدرس واضحا في ذهن المدرس وان يعرف الدور الذي ستؤدي الوسيلة في العملية التعليمية فقد نستعمل الوسيلة الواحدة لأكثر من غرض وفي أكثر من مادة فعلى المدرس أن يسأل نفسه قبل استخدامه أية وسيلة من سبب استخدامه اياها وما تحققه من فوائد في الدروس وما تحله من مشكلات وهل تلك الوسيلة ضرورية حقيقة وما الدور الذي ستؤدي ولا يكفي وضوح الغرض في ذهن المدرس وحده والا فان الوسيلة ستقابل بفتور لدى التلاميذ ولذا يجب أن يتضح للتلاميذ ما يهدفون اليه بمعنى أن يدور الدرس حول مشكلة تهم التلاميذ أو حاجة يشعرون بها أو غرض يريدون بلوغه ثم يحددون الأسئلة التي تحتاج الى اجابة والمصادر التي يمكن الاستعانة بها وعلى ذلك فقد يستخدم المدرس الوسيلة التعليمية لاثارة التلاميذ أو لتقديم مادة تعليمية أو

لشرحها شرحاً تفصيلياً أو لتخليصها أو للمراجعة أو للمقارنة والربط
أو للاختصار ... الخ .

٢ — **تجربة الوسيلة واختيارها على فرض أنه صابر أمام المدرس أكثر**
من وسيلة تحقق الغرض فعلى أى أساس يختار بينها . يجدر بالمدرس أن
يسأل نفسه : لماذا يستخدم هذا الفيلم بالذات ؟ أو هذه الرحلة ؟ أو تلك
التمثيلية ؟ وهل لأنها تحقق غرضه بكيفية أفضل وهل الوقت الذى تستغرقه
هذه الوسيلة وتلك تتناسب مع ما سبتحققه من فوائد ؟ وهل يمكن أن تغنى
المنافسة والقراءة عن هذه الوسيلة وتلك . وباختصار هل الوسيلة متوافرة
ومجدية واقتصادية ومن المفيد أن يتحاشى ونفورهم كذلك من المفيد أن يتحاشى
المدرس أن يزحم درسه بعدد كبير من الوسائل التعليمية بما لا يتحملة وقت
المدرس وأذهان التلاميذ وإنما يحسن أن ينوع المدرس فى الوسائل التى
يستخدمها تنوعاً معقولاً .

ولكى تكون فرص الاختيار كبيرة يتعين على المعلم أن يتعرف على ما يهيمه
من الوسائل التعليمية المتوافرة سواء عن طريق الكتلوجات أو النشرات
الدورية التى تصدرها الهيئات الفعلية أو حضور جلسات تقويم الوسائل
التعليمية ومن البديهي أنه لى يحكم المدرس حكماً دقيقاً على صلاحية الوسيلة
وفعالياتها لابد من قيامه بدراسة الوسيلة ونجربتها قبل استخدامها فى الدرس .

٣ — **الاستعدادات :** والاستعداد لاستخدام الوسيلة لا يقل أهمية عن
استخدامها الفعلى بل أنه قد ييسر عملية الاستخدام وهذا استعداد يختلف
من وسيلة إلى أخرى ومن مرحلة تعليمية إلى أخرى ففى العروض السينمائية
يلزم حجز الفيلم وإظلام الحجرة وللتثبت من جهاز العرض وسلامته وفى
الرحلة يلزم إخطار الجهة التى سيزورها التلاميذ والحصول على موافقة
المدرسة وأولياء أمور التلاميذ وزيادة متحف قد يتطلب إعداد أسئلة ووضع
بطاقات .

٤ — **استخدام الوسيلة فى الموعد المناسب :** من المهم أن يستخدم
المعلم للوسيلة فى اللحظة النفسية المواتية أى عندما يتهيأ التلاميذ لتقبلها
بحيث تلتحم مع باقى خطوات المدرس وبذلك يكون استخدام الوسيلة وظيفياً
لا مجرد اللهو والزخرف . وهذا يتطلب أن تكون الوسيلة معدة عندما يأتى
دورها فى الدرس .

٥ — **استخدام الوسيلة فى المكان المناسب :** ويرتبط باستخدام الوسيلة
فى اللحظة النفسية المناسبة أن يكون استخدام الوسيلة فى المكان المناسب
أنه المكان الذى يسمح بتسلسل الأفكار وحسن تتبع الدرس واستفادة

التلاميذ وقد يكون هذا المكان هو المحل الدراسي المعتاد أو المدرج أو العمل أو فناء المدرسة أو مسرحها أو المكان الذي يقصده التلاميذ في رحلة . وقد يتحایل المدرس لتلافى بعض الصعوبات فيستخدم الوسيلة في حجرة الرسم أو في ردهة المدرسة حسب ظروفه ونكاته .

٦ - **تماسك الخبرات** : جدير بالمدرس أن يقوم التلاميذ بتوجيه منه باكتشاف العلاقة بين عناصر الدرس وخبراته المختلفة التي يمرون بها لكي يصلوا الى مدركات أوسع وفهم أعمق . ومن المفيد أن يقوم التلاميذ بالاسهام الايجابي في الدرس أثناء استخدام الوسيلة إذ أن ذلك يتيح لهم فرص التعبير عما في نفوسهم والربط بين الخبرات التي يمرون بها . ولما كانت المصطلحات الجديدة تعوق كثيرا تسلسل الأفكار الخاصة بالتلاميذ وبالتالي تحول دون ترابط أجزاء الدرس فجدير بالمدرس أن يذلل هذه العقبة أولا بأول بأن يثبت من أن التلاميذ يفهمون المقصود بهذه المصطلحات والمفردات اللغوية الغريبة ومعنى آخر لا معنى لتكديس درس بخبرات مبعثرة متناثرة وانما من المستحب أن يساعد المدرس تلاميذه على أن يكون تفكيرهم متصلا متماسكا مترابطا .

٧ - **المتابعة** : ولا ينتهى استخدام الوسيلة التعليمية بانتهاء عرضها وانما يلزم التثبيت من استفادة التلاميذ منها وتفهم محتوياتها بدقة وربطهم لها في الوسيلة من مادة بما سبق عرضه في الدرس من خبرات وحسن الاستنتاج واستقامة التفكير . أي أنه يلزم تقويم التلاميذ أي التأكد من أنهم بمشاهدتهم الوسيلة أو سماعهم اياها قد حققوا الأغراض التي كانوا ينشدون من استخدام الوسيلة سواء كان هذا الغرض أشعارهم بمشكلة أو جمع بيانات أو مقارنة عمليتين أو تعلم مهارة أو غير ذلك من الأغراض ومن الطرق التي تفيد في هذا المصدر مثل المناقشة والأسئلة الموضوعية واختبارات المقال واجراء التجارب والتطبيقات .

٨ - **تكرار استخدام الوسيلة** : هل يجوز للمدرس أن يعيد استخدام نموذج أو عرض فيلم أو اجراء توضيح عملي أو سماع اسطوانة تعليمية لتلاميذ الفصل نفسه . تتوقف الاجابة على مدى استفادة التلاميذ من هذه الوسيلة مرة واحدة أو مرتين أو تعرض مرة ثم تستخدم وسيلة أخرى تكميلية .

القدرة الميكانيكية : مكوناتها وطرق تدريسها (١) (٢)

للدكتور محمد يحيى العجيزى
مدرس علم النفس بكلية التربية
بجامعة أسيوط

لا شك أن الصناعة نعتبر من أهم معالم التقدم الحضارى فى عالمنا الحديث وأنها سمة مميزة من سمات هذا العصر ، عليها يقوم التقدم والتطور ، وبها تنمو الموارد ويزداد الدخل ، وعن طريقها يتحقق للشعوب النامية حياة جديدة تتحسن فيها المستويات المعيشية ويتحقق الرخاء والرفاهية .

فالتصنيع هو الثورة الاصلاحية الناهضة المتطورة للشعوب النامية ، وهو الحركة الصاعدة التى تدير عجلة الانتاج لزيادته ورفع مستواه ، وهو السبيل المضمون لتنمية الاقتصاد القومى ، وتحقيق الاكتفاء الذاتى ، وتغيير طرق الحياة ومظاهرها المختلفة .

لذلك كان لابد لهذه الشعوب النامية من أن تسير ركب التقدم الحضارى والتكنولوجى ، وأن تأخذ بأسباب التصنيع باعتباره الوسيلة الناجحة لتحقيق مستوى معيشى أفضل .

ولقد كانت القدرة الميكانيكية أكثر القدرات حظا من حيث كثرة البحوث الأجنبية التى أجريت عليها نظرا لأهميتها بالنسبة للمجالات الصناعية والمهنية والتعليمية ، ومع ذلك لم تهتم بها البحوث والدراسات النفسانية المصرية الاهتمام المطلوب .

● هدف البحث :

وهذا البحث محاولة تجريبية تستهدف الوصول الى مكونات القدرة الميكانيكية المركبة ، وتحديد صفات وخصائص كل مكون من هذه المكونات ، ووضعها فى اطار عام يوضح معالمها الرئيسية .

(*) ملخص بحث دكتوراه من كلية التربية بجامعة عين شمس - ديسمبر

١٩٧٢ .

كما يهدف البحث الى تحديد افضل الاختبارات التى يمكن استعمالها لنكون مقاييس أكثر نقاء وتشبعاً بكل مكون من مكونات القدرة الميكانيكية ، نهيدا للاستفادة بها فى المجالات التعليمية والمهنية الكبرى .

● الاطار النظرى للبحث :

نعددت البحوث والدراسات فى مجال القدرة الميكانيكية ، وتعددت الافكار والمفاهيم بشأن طبيعتها وطبيعة مكوناتها ، وفسرت نتائج البحوث تفسيرات مختلفة ومتباينة ، فاختلطت القدرة العملية بالقدرة الميكانيكية ، واختلطت القدرة المكانية بكل من القدرتين ، واختلطت القدرات والمهارات الحركية بالقدرة الميكانيكية كذلك .

ولقد تبين للباحث أن غموض مفهوم القدرة الميكانيكية يرجع أساسا الى غموض مفهوم العمل الميكانيكى أو المجال الميكانيكى الذى يظهر فيه هذا النوع من الذكاء ، فالأعمال الميكانيكية فى علم النفس كانت دائما عرضة للاجتهاد الفكرى ، يظنها بعض علماء النفس واضحة ولا تحتاج الى تحديد أو توصيف ، ويتصورها آخرون على أنها الأعمال التى ترتبط بالمهارات الحركية المختلفة مثل مهارة الأيدى أو مهارة الأصابع أو غيرها من المهارات الخاصة بالتوافق والتآزر الحركى ، ويعتقد البعض أنها الأنشطة العملية التى تتمثل فى بعض التدريبات العملية فى المدارس الصناعية والحرفية ، ويرى غيرهم أنها لابد أن ترتبط بالمهن الميكانيكية كما تصنف فى التصنيف القومى للمهن . هذا وقد ذهب بعض علماء النفس الى غاية ما تدل عليه الأعمال الميكانيكية باعتبارها مفهوما « كلاسيكيا » ، فالأعمال الميكانيكية عند هؤلاء هى الأعمال التى تعتمد مباشرة على قوانين الحركة ، الحركة بكلفة أنواعها ومستوياتها ، حركة الأجسام الكبيرة التى نلاحظها واضحة فى السيارات والطائرات والمكينات وغيرها من الأجسام محدودة الكتلة والحجم ، وحركة الأجسام المتناهية فى الصغر كحركة الجزيئات والذرات التى تتكون منها المادة والتى يعتمد عليها العلماء فى تفسيرهم للظواهر الطبيعية المختلفة.

كما تبين للباحث أن هذا التباعد فى اقتناع علماء النفس بماهية الأعمال الميكانيكية كان سببا جوهريا فى عدم وصولهم الى مفهوم محدد لهذه الأعمال ، الأمر الذى تسبب فى عدم وضوح الرؤية أمامهم ، فظلت القدرة الميكانيكية فى حاجة الى مزيد من الدراسات والبحوث .

● مشكلات القدرة الميكانيكية :

ومن استعراض الدراسات والبحوث السابقة فى القدرة الميكانيكية وفى ضوء ما أسفرت عنه الدراسة التحليلية الناقدة لهذه البحوث ، وبعد مناقشة

أهم المشكلات القائمة بالنسبة لمكونات القدرة الميكانيكية ، أمكن تحديد مشكلات البحث الحالي في الأسئلة الآتية :

١ — هل هناك عامل ميكانيكى عام يسيطر على أداء الأفراد في الاختبارات الميكانيكية المختلفة يعتبر المسئول الأول عن كل نشاط عقلى معرفى يؤديه الفرد في المجال الميكانيكى ؟

٢ — هل العامل الاستدلالي ، بالنسبة لقدرة الميكانيكية ، يمثل القدرة العامة التى تعرف بالذكاء العام ؟ أم أنه عامل طائفى له مميزاته الخاصة ويعتبر مكوناً من مكونات القدرة الميكانيكية المركبة ؟

٣ — هل يوجد اختلاف حقيقى بين التصور البصرى والتصور الحركى ؟ وهل عامل التصور الحركى فعلاً موجود بصورة مستقلة ؟

٤ — هل يوجد اختلاف حقيقى بين تصور حركة الشكل (أى تصور الشكل عندما يتحرك كلياً) وتصور حركة الأجزاء المكونة لهذا الشكل ؟

٥ — هل هناك اختلاف بين تصور المجسمات الساكنة وتصور المجسمات المتحركة ؟

٦ — ما هى طبيعة العلاقة بين العوامل المكانية المختلفة ؟ وما هى أهم الأمور الفارقة المميزة بينها ؟

٧ — هل التكوين العاقل للقدرة الميكانيكية يختلف باختلاف المهن الميكانيكية وخصوصاً في المجالات الميكانيكية الكبرى ؟

● الدراسة التجريبية :

● عينة أفراد البحث :

تكونت العينة الكلية للأفراد من ثلاث مجموعات فرعية ، المجموعة الأولى من طلاب الدبلوم في المدرسة الثانوية الميكانيكية بالقبة وكان عدد أفرادها ١٠٠ طالب ، والمجموعة الثانية من العاملين الميكانيكيين بشركة النصر لصناعة السيارات بوادى حوف/ حلوان وكان عدد أفرادها ١٠٠ فرد ، والمجموعة الثالثة من العاملين الميكانيكيين بشركة مصر/ حلوان للفزل والنسيج وكان عدد أفرادها ٧٠ فرداً ، وبذلك بلغ عدد أفراد العينة الكلية للبحث ٢٧٠ فرداً .

● الاختبارات :

تكونت مجموعة الاختبارات المستعملة في البحث من ستة عشر اختباراً قام الباحث بتصميم واعداد بعضها بصفة خاصة لهذه الدراسة أما باقى الاختبارات فقد سبق استعمالها في بحوث سابقة في البيئة المصرية .

● التحليل العاملى :

من العرض المقارن التاريخى الذى قدمه الباحث لأسس طرق التحليل العاملى المختلفة تبين للباحث ما يأتى :

١ — أن طريقة المكونات الأساسية لهارولد هوتيلنج تعتبر أفضل طرق التحليل العاملى المباشر ، خصوصا بعد أن أصبح فى الامكان استخدام الحاسبات الالكترونية فى اتمام عملية التحليل .

٢ — أن الطريقة الجديدة التى قدمها هنرى كايزر والتى يطلق عليها اسم طريقة الـ Varimax هى خير الطرق الموضوعية بالنسبة للتحليل العاملى غير المباشر نظرا لأنها تعتمد على أساس غير ذاتى فى تدوير المحاور ، ولكفائها فى تحقيق أسس ومبادئ ما يطلق عليه « التكوين البسيط » .

وقد حصل الباحث على برنامج للتحليل العاملى يعتمد مباشرة على الطريقتين السابقتين ثم قامت مجموعة من الخبراء فى مركز الحساب العلمى التابع لجامعة القاهرة بتجهيز هذا البرنامج لكى يستخدم فى هذا البحث .

ويبدأ برنامج التحليل العاملى المستخدم فى هذا البحث من الدرجات الخام حيث يقوم الحاسب الالكترونى بحساب متوسطات الدرجات ، والانحرافات المعيارية ، ثم يحول الدرجات الخام الى مصفوفة معاملات الارتباط ، ثم يحول مصفوفة معاملات الارتباط الى مصفوفة عوامل بطريقة المكونات الأساسية لهوتيلنج ، ثم يحول مصفوفة العوامل الى مصفوفة العوامل المدارة بطريقة كايزر ، وينتهى التحليل بمراجعة الاشتراكات الاصلية على الاشتراكات المحسوبة وحساب الفروق الرقمية بينهما وتسجيلها . وقد تمكنت الوحدة الحاسبة الالكترونية من استخلاص ستة عوامل بالنسبة لكل عينة من عينات البحث المختلفة .

● نتائج البحث :

أولا : أظهر البحث تشابها واضحا بين الأنماط العاملية التى كشف عنها التحليل العاملى بالنسبة لعينات البحث المختلفة ، فقد أظهرت النتائج قدرا مشتركا من العوامل يتمثل فى خمسة عوامل من العوامل الستة المستخلصة بالنسبة لجميع عينات البحث ، وهذه العوامل هى :

١ — عامل التصور البصرى الميكانيكى .

٢ — عامل التصور الحركى المكاني .

٣ — عامل مرونة الفلق .

٤ — عامل معرفة الفئات الرمزية .

هـ — العامل المكانى الطائفى .

ثانيا : أظهر البحث وجود فروق فى التكوين العاىلى للقدرة الميكانيكية تبعا لاختلاف المجالات الميكانيكية المتميزة ، فقد انفردت كل عينة من عينات البحث المختلفة بعامل يختلف كلية عن العوامل الأخرى ، وذلك بالإضافة الى ظهور بعض الاختلافات فى مستوى العامل أو وزنه أو درجة تشبع المهة الميكانيكية به ، وذلك بالنسبة لكل عينة من عينات البحث المختلفة .

ثالثا : كشف البحث عن عامل جديد يعتبر أهم ما يميز الأداء العقلى فى المجال الميكانيكى بصفة عامة ، أطلق الباحث عليه اسم « عامل التصور البصرى الميكانيكى » .

رابعا : أكد البحث وجود عامل التصور الحركى المكانى باعتباره عاملا مستقلا عن العوامل المكانية الأخرى ، كما أكد البحث أن الصفة النفسية المميزة لهذا العامل هى الحركات التى تصدر مباشرة عن الأشخاص لتساعدهم على تصور الموقف وإدراكه .

خامسا : أظهرت النتائج عدم وجود اختلاف حقيقى بين تصور الأجسام الساكنة وتصور الأجسام المتحركة ، وأن حالة السكون تعتبر حالة نسبية من حالات الحركة ، وأن الجسم الساكن فى لحظة زمنية محددة يمثل حالة خاصة من حالات الجسم المتحرك .

سادسا : أكد البحث أن أهم ما يميز عامل التصور البصرى هو الحركة أو الإزاحة أو التغير فى وضع الأجزاء الداخلية للشكل .

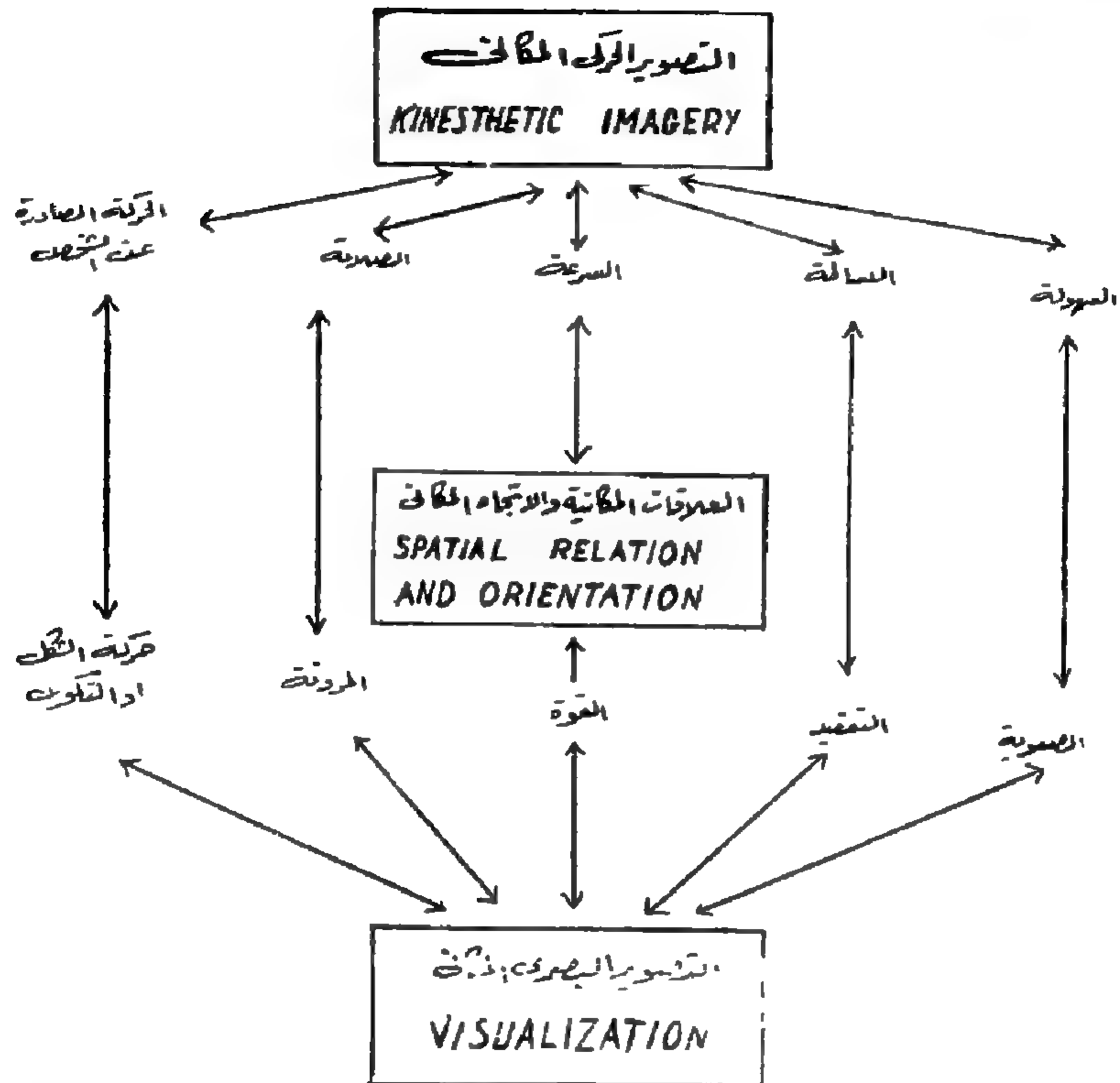
سابعا : أظهر البحث أن سهولة العناصر الاختبارية يؤدى الى تغير فى تكوينها العاىلى .

ثامنا : اقترح الباحث ، لأول مرة ، تصورا علميا جديدا لطبيعة العلاقة بين العوامل المكانية الثلاثة الثابتة حاليا وهى : عامل التصور البصرى وعامل العلاقات المكانية والاتجاه المكانى وعامل التصور الحركى وذلك فى ضوء النتائج التجريبية للبحث وعلى أساس المتغيرات الآتية :

- ١ — السهولة ضد الصعوبة .
- ٢ — البساطة ضد التعقيد .
- ٣ — السرعة ضد القوة .
- ٤ — الصلابة ضد المرونة .
- ٥ — الحركة الصادرة عن الشخص ضد الحركة الصادرة عن الشكل أو التكوين .

وفى ضوء هذا التصور العلمى الجديد يقع عامل التصور الحركى فى الطرف الذى يتميز بسهولة الاسئلة الاختبارية وبساطتها واعتمادها على سرعة

الأداء وإدراك الشكل ككل والحركات التي تصدر مباشرة عن الأشخاص لتساعدهم على تصور الموقف وإدراكه ، بينما يقع عامل التصور البصري في الطرف الذي يتميز بصعوبة الاسئلة وتعقيدها واعتمادها على القوة وإدراك الحركة الداخلية بين اجزاء الشكل وتتبعها ، في حين يحتل عامل العلاقات المكانية والاتجاه المكاني مكانا وسطا بين العاملين . ويوضح الشكل التالي هذا التصور :



« التصور العلمى الجديد للعوامل المكانية الثلاثة وما بينها من علاقات »

● الأهمية التطبيقية لنتائج البحث :

في ضوء النتائج التجريبية لهذا البحث يمكن القول بأن مجموعة الاختبارات التي أظهرت تشبيهاً عالياً بالعوامل الخمسة الأولى المستخلصة بالنسبة لعينات البحث المختلفة وهى : عامل التصور البصري الميكانيكى وعامل التصور الحركى المكافئ وعامل مرونة الغلق وعامل معرفة الفئات الرمزية والعامل المكاني الطائفي تعتبر أفضل الاختبارات للتنبؤ بنجاح الأفراد في المهن الميكانيكية المختلفة بصرف النظر عن الفروق القائمة بين تلك المهن .

وفي ضوء ما أسفرت عنه النتائج أيضاً من اختلاف في درجة تشبيح المهن الميكانيكية المختلفة بالعوامل المستخلصة يمكن التوصية بالآتى :

أولاً : بالنسبة للعاملين الميكانيكيين في مهن صناعة السيارات :

تكون الأهمية الكبرى لاختبارات التصور البصري ثم تليها اختبارات التصور الحركي ثم اختبارات مرونة الغلق ثم اختبارات معرفة الفئات الرمزية وأخيراً اختبارات سرعة ادراك الأشكال .

ثانياً : بالنسبة للعاملين الميكانيكيين في مهن صناعة الغزل والنسيج :

تكون الأهمية الكبرى لاختبارات الاستدلال الميكانيكي ثم اختبارات التصور البصري ثم اختبارات التصور الحركي ثم اختبارات معرفة الفئات الرمزية وأخيراً اختبارات مرونة الغلق .

ثالثاً : بالنسبة لطلاب التعليم الثانوي الصناعي « الأقسام الميكانيكية »:

تكون الأهمية الكبرى لاختبارات الاستدلال الميكانيكي ثم اختبارات التصور البصري ثم اختبارات التصور الحركي ثم اختبارات مرونة الغلق ثم اختبارات معرفة الفئات الرمزية وأخيراً اختبارات الاستدلال الشكلي .

رقم الايداع بدار الكتب ١١٠ لسنة ١٩٧١

دار مطبعة العالم العربي
٢٣ شارع الظاهر - القاهرة
تليفون ٩٠٦٧٠٦

JORUNAL OF EDUCATION

ISSUED BY THE ASSOCIATION OF THE GRADUATES
OF THE INSTITUTES AND FACULTIES OF EDUCATION

13, Midan Al-Tahrir — CAIRO, A.R.E.

Tel. : 70686

Editorial Board

Dr. Yusef Salah El-Din Kotb.
Dr. Ibrahim E. Metaweh.
Dr. Mahmoud El-Bassiouny.
Dr. Mahmoud El-Shal.
Dr. Mohamed M. Fadaly.
Mrs. Zenab Mehrez.
Dr. Mohamed I. Kazim.
Dr. Mohamed Mournir Hassouna.
Mr. Mahmoud Orban.

Editor-in-Chief
Secretary

-
- All Rights Reserved for the Association.
 - Published Essays & Research in the Field of Education.
 - Material For Publications should be addressed to the Editor in - Chief.
 - Annual Subscriptions :
 - P.T. 84 : The Journal & membership.
 - P.T. 60 : The Journal.
 - P.T. 40 : Students Subscription.
 - P.T. 75 : Overseas Subscription.

Issued Quarterly : November — January — March — May

JOURNAL OF EDUCATION

3rd Issue

March 1973

Year XXV

CONTENTS

- Editorial : Education in the Great United State.
Dr. Salah El-Din Kotb
- Preparation and Training of Teachers in Libya.
- Educational Administration in action.
Mr. Mohammed El-Shirbiny
- Military Education in Islam.
General/Mohammed G. E. Mahfouz
- Philosophy and Teacher's Effectiveness.
Dr. Mohammed M. Zidan
- Cheating and Achievement on University level.
Dr. Inayat Zaki
- I.B.M. Machines in Educational Projects.
Mr. Lotfy B. Ahmad
- Trends in Teaching Science (Microtechnique).
Dr. Ibrahim B. Emelra
- Educational Leadership and Teacher's Development.
Dr. Ahmed H. El-Lakkany
- Preparation of Science Teacher.
Dr. Ahmad F. Abd-Elgawwad
- Experiment in Preparing nursery Teachers.
Mr. Youssif M. Asaad
- Audio-Visual Aids and its Utilization.
Dr. Ibrahim E. Metaweh
- Mechanical Ability Doctoral Thesis.
Dr. Mohammed Y. Elagizy

ISSUED BY THE ASSOCIATION OF THE GRADUATES
OF THE INSTITUTES AND FACULTIES OF EDUCATION
CAIRO, A.R.E.

صحيفة التربية

السنة الخامسة والعشرون مايو سنة ١٩٧٣ العدد الرابع

في هذا العدد

- كلمة المحرر :
- التعليم في دولة الوحدة الكبرى (٢) : د. يوسف صلاح الدين قطب
- مداخل البحث والتجريب في : د. محمود البسيوني
- التربية الفنية
- مشكلة النخلف في التعليم : د. سالم محمد غانم
- الابتدائي
- التوجيه الفني الميداني : الأستاذ محمد الشربيني
- حول كفاية المعلم : دكتور محمد مصطفى زيدان
- هل التربية عمل سياسي : الأستاذ يوسف ميخائيل أسعد
- الاتجاهات الحديثة في علاقة : الأستاذ محمد سعد الدين الموجي
- المدرسة للبيئة
- التعليم بالمراسلة : دكتور أحمد حسين اللقاني
- تحليل النظم التعليمية في : الأستاذ لطفي بركات أحمد
- الحاسب العلمي
- مجالس الآباء : الأستاذ محمد عبد العزيز الدسوقي
- التخطيط لاعداد المعلمين : دكتور ابراهيم عصمت مطاوع
- وتدريبهم
- ملخص رسالة دكتوراه : د. عباس محمود عوض
- تقرير مجلس ادارة الرابطة
- اخبار الرابطة

تصدرها : رابطة خريجي معاهد وكليات التربية

التعليم في دولة الوحدة الكبرى^(١)

لأستاذ الدكتور يوسف صلاح الدين قطب

يوالى رئيس التحرير بوصفه مقررا عاما
للجنة التعليم والعلوم والثقافة والاعلام للوحدة
الاندماجية ما بداه في العدد السابق لالقاء بعض
الأضواء على اتجاهات هذه اللجنة ، وذلك تلبية
لرغبة الكثيرين من القراء .

لخصنا في العدد السابق ما تقوم به لجنة التعليم والعلوم والثقافة والاعلام
وهى احدى لجان الوحدة الاندماجية بين مصر وليبيا ، من دراسات فى سبيل
توحيد القوانين واللوائح التى تنظم أجهزة التعليم العام والفنى ، والتعليم
العالى والجامعى ، وكذلك أنظمة المراكز والهيئات المسئولة عن البحث
العلمى وأجهزة الثقافة بما تشمله من تخطيط للسينما والمسرح والموسيقى
والفنون والآثار والمكتبات . وأجهزة الاعلام بما تشمله من صحافة واذاعة
مرئية ومسموعة الخ ...

وسنحاول الآن أن نلخص فيما يلى أهم الأسس التى تتبناها اللجنة فى
دراساتها لاقامة دولة الوحدة ، أى دولة المستقبل العربى ، على أسس
قوية وسليمة .

ومما لا شك فيه أن التعليم بأشكاله ووسائله المتنوعة هو المنطلق
الأساسى لتنمية طاقات هذه الأمة الى أعلى المستويات وفى جميع الاتجاهات
ولاحداث التغيرات الثقافية والاجتماعية التى تستهدفها دولة غتية تعى دورها
الحضارى ، وتؤمن بالحرية والاشتراكية والوحدة ، وتسعى الى دفع عجلة
التقدم الاقتصادى والثقافى على أسس من الدراسة العلمية . فالموقف الذى
يحيط بأممتنا والظروف التى نمر بها لم تعد تحتل المحاولة والخطأ فى حل
مشكلاتنا أو فى مجابهة الاستعمار والصهيونية العالمية .

ولذلك فإن اللجنة فى مداولاتها وفى توصياتها تؤكد دائما أهمية الاعتماد
على الدراسات العلمية فى كل ما يخص شئون التعليم والثقافة والاعلام .

ونظرا لما بين مجالات التعليم والعلوم والثقافة والاعلام من ترابط وثيق * يحتاج الى تنسيق كى يدعم كل جانب منها الجوانب الأخرى ، فان اللجنة قد رأت أن من الضروري انشاء مجلس قومي لشئون التعليم والعلوم والثقافة والاعلام ، لكى يتناول هذه المجالات بشيء من التكامل والشمول فى اطار السياسة العامة لدولة الوحدة بأبعادها المختلفة ، وان يتولى هذا المجلس القومى ارساء وترسيخ فلسفة واضحة ومستقرة وفى نفس الوقت متطورة أيضا للتعليم والعلوم والثقافة والاعلام ، على أن تكون هذه الفلسفة مرتبطة بالأهداف القومية من ناحية وبالعصرية والتقدم من ناحية أخرى . كما يتولى هذا المجلس بحث ووضع الخطوط العريضة للسياسة التعليمية والعلمية والثقافية والاعلامية بصورة مترابطة ومتكاملة ، وذلك بقصد التخطيط الشامل فى هذه المجالات للمشروعات والبرامج اللازمة لتحقيق السياسة العامة للدولة مع متابعة هذا التخطيط فى هذا القطاع الهام من نشاط الدولة بما يحقق احتياجات التنمية الشاملة فى جميع القطاعات الأخرى .

ومن ثم فان المجلس المشار اليه يشكل على أعلى مستوى ويجب أن تمثل فيه كافة القطاعات المعنية حتى يخطط ويرسم على المدى الطويل بعيدا عن أى تعديل قد يتناول الأجهزة التنفيذية .

كما أن انشاء هذا المجلس القومى لا يتعارض مع انشاء مجالس نوعية أو مجالس عليا أخرى للتعليم أو للثقافة أو للاعلام .

وقد اهتمت اللجنة بتحديد أهداف التربية والتعليم فى دولة الوحدة مع تحديد مواصفات الجيل العربى الثورى الذى يجب أن نسعى الى تكوينه عن طريق التربية بوسائلها المختلفة والتعليم بأساليبه ونوعياته المتعددة ، وفى الوقت نفسه حددت اللجنة الأهداف الخاصة بكل مرحلة من المراحل التعليمية المدرسية حتى المرحلة العالية .

وفى ضوء هذه الأهداف قامت اللجنة كذلك بوضع الاتجاهات العامة لسياسة التربية والتعليم فى الدولة الجديدة . ونظرا لضيق الحيز فائنا نكتفى بتلخيص عدد من هذه الاتجاهات فيما يلى :

● أهمية اتساع قاعدة التعليم لتحقيق العدالة فى توزيعه على أكبر نطاق ممكن تحقيقا لمبدأ تكافؤ الفرص بين المواطنين ووفقا لاحتياجات البلاد .

(*) راجع كلمة المحرر فى العدد السابق من صحيفة التربية مارس سنة

١٩٧٣ صفحة ٣ .

● أهمية العناية بتعليم الفتاة تحقيقا للدور الذى أصبح على المرأة أن تسهم به فى بناء المجتمع الحديث فى دولة الوحدة .

● التربية والتعليم وسيلة لتنمية الفرد واعداده وهى أيضا مدخل أساسى للتطور الاقتصادى والاجتماعى والثقافى فى الدولة المندمجة . ومن هذا المنطلق يجب أن تنبثق اتجاهاتها وبرامجها ووسائلها التنفيذية كما يجب التنسيق بين سياسة التربية والتعليم وبين السياسات الأخرى من أجل التكامل فى اعداد وتنمية القوى البشرية اللازمة لتحقيق أهداف التنمية ومواجهة تحديات العصر .

● يجب أن يمتد التعليم الإلزامى حتى نهاية المرحلة الإعدادية وصولا الى تكوين المواطن المستنير أى جعل مدة الإلزام فى التعليم تسع سنوات .

● أهمية العناية بشئون المعلمين واعدادهم وتدريبهم للارتفاع بمستوى ممارستهم لمهنتهم .

● النظر الى التعليم الفنى على أنه جزء أساسى وجوهري من النظام التعليمى والتربوى الشامل .

● أهمية ربط التعليم الفنى بقطاعات الانتاج والخدمات فى البيئة وتنويعه وفق متطلبات العمل من جهة واستعدادات الطلاب من جهة أخرى مع الاهتمام بمعلمى المواد الفنية وتدريبهم لرفع مستوى أدائهم لعملهم .

● الإبقاء على المدارس الخاصة منى كانت تؤدي خدمات مكملة للمدارس الرسمية مع اخضاعها للنخطيط العام وللرقابة الفنية والإدارية .

● أهمية التعليم الدينى فى تنشئة المتعلمين مع التوصية بدراسة هذا الموضوع دراسة شاملة من زواياه المختلفة حتى يحقق رسالته على الوجه الأكمل .

● انشاء هيئة عامة أو أجهزة متخصصة للكتب المدرسية وللوسائل التعليمية وأدوات المعامل وللأبنية المدرسية وتجهيزاتها .

● أهمية وجود جهاز أو مركز قومى يختص بالبحوث والدراسات التربوية سواء منها ما يتعلق بالناحية النظرية أو التطبيقية مع وضع نتائج هذه البحوث والدراسات موضع التجريب للتأكد من صلاحيتها قبل التطبيق .

● انشاء مجلس أعلى على مستوى دولة الوحدة للتعليم والتخطيط التربوى للتنسيق والربط بين السياسات التعليمية للمراحل والنوعيات المختلفة من التعليم بما فى ذلك التعليم العالى والجامعى بحيث تصبح هذه الاتجاهات والسياسات التعليمية اتجاهات وسياسات قومية .

● نظرا لاتساع دولة الوحدة فان مسؤوليات واختصاصات الأجهزة المركزية للوزارة التي تهيمن على شئون التربية والتعليم يجب أن تقتصر على التخطيط والمتابعة والتقويم بصورة عامة ووضع الخطوط العريضة للسياسة التعليمية مستهدفة تطوير التعليم وتحسين نوعيته في ضوء نتائج البحوث والتجارب التربوية . فتقوم هذه الأجهزة المركزية على سبيل المثال بوضع الخطوط العريضة للمناهج الدراسية ولنظم التقويم والامتحانات ، وتحديد مستويات الكفاية اللازمة لهيئات التدريس والمشرفين والموجهين الفنيين لمختلف مراحل التعليم ونوعياته ، مع التخطيط العام لاعداد هذه الهيئات ، ورسم السياسة العامة للأبنية التعليمية ووضع الشروط اللازمة لضمان كفايتها لتأدية الخدمات التربوية والتعليمية ، وغير ذلك من الجوانب التخطيطية والتوجيهية دون الجوانب التنفيذية .

● ويترتب على ما سبق أن تتولى الأجهزة المحلية المسؤوليات والاختصاصات المتعلقة بالأعمال التنفيذية سواء فيما يتعلق بالخطط المحلية ومتابعة تنفيذها وتقويمها أو بالاشراف والتوجيه الفني أو بالجوانب المتعلقة بالتنظيم والادارة المدرسية بما يشمل ذلك من توفير المعلمين واعدادهم واختيار الكتب ووضع المناهج في ضوء الخطوط العامة التي تضعها الادارة المركزية . وغير ذلك من الجوانب الأخرى كالتى تتعلق بالحوافز والأجازات وتوقيع الجزاءات التأديبية وتنفيذ خطط اقامة الأبنية التعليمية وصيانتها وتجهيزها الخ . . .

● الخلاصة هي الأخذ بمبدأ مركزية التخطيط ولا مركزية التنفيذ طبقا لمسؤوليات واضحة واختصاصات محددة . فتوزع المسؤوليات على المحليات مع تفويضها بأكبر قدر من الصلاحيات مؤكدا لما تضمنه الاعلان التاريخي الذى صدر عن القيادة السياسية الموحدة .

هذه أيها القارئ العزيز خلاصة لأهم الأسس التى وضعتها اللجنة لتقدم تصورها عن التعليم فى دولة الوحدة وقد أوردناها هنا فى صورة مركزة نظرا لضيق الحيز ، وقد قامت اللجنة بعد ذلك بوضع مشروع القانون الأساسى للتربية والتعليم قبل المرحلة العالية فى الدولة الجديدة فى ضوء هذه الأسس وهذا التنظيم .

كما قامت اللجنة أيضا بوضع مشروع قانون للجامعات فى ضوء الفلسفة التى حددتها للتعليم العالى وفى ضوء خبرة المختصين فى كل من ليبيا ومصر وحددت الأسس التى يتم على أساسها دمج الإدارات والأجهزة المختصة بالمعاهد العليا والبعثات والوافدين الخ . . . كما أعطت تصورها عن كيفية

دمج أجهزة البحث العلمى الحالية فى نطاق اكاڤمية البحث العلمى والتكنولوجيا والمعاهد المتخصصة ومؤسسة الطاقة الذرية وغيرها .

وفىما يتعلق بمجال الثقافة والاعلام قامت اللجنة بوضع تصوراتها لكيفية اقامة هذا النشاط على دعائم وأسس سليمة وعصرية ، ثم قامت بوضع مشروعات القوانين التى تنظم المجالات الثقافية والاعلامية المتعددة ، مثل الفنون والسينما والمسرح والموسيقى ووكالة الأنباء والصحافة والاذاعة المرئية والاذاعة المسموعة والمكتبات وهيئة الكتاب والآثار ، كما قدمت اللجنة تصورها لتنظيم أجهزة الوزارة المختصة للإشراف على تنفيذ السياسة التى ترسم وفقا للقانون وفى ضوء الاتجاهات العامة للدولة .

ونحن ندعو الله أن يحقق للأمة العربية آمالها فى الوحدة بفضل جهود أبنائها وهى الوحدة التى يعمل الاستعمار وحليفته الصهيونية على تحطيمها لأنه يرهبها ويخشى من قيام دولة كبرى فى هذه المنطقة هى دولة المستقبل العربى المشرق باذن الله .

مداخل البحث والتجريب في التربية الفنية

الدكتور محمود البسيونى

عميد المعهد العالى للتربية الفنية

يشيع البعض أن التربية الفنية مادة لا تخضع للبحث والتجريب كغيرها من المواد التى لها منهج علمى واضح ، وهذا الاعتقاد وليد فهم متداول عن الفن ، بأن طبيعته مختلفة كل الاختلاف عن طبيعة العلم . ففى الوقت الذى يخوض فيه العلم عمليات علمية لكشف الحقائق ، يتجه الفن كلية الى تأكيد الذات ، أى ان النتائج فى العلم تتسم بالموضوعية ، بينما فى الفن تتأثر كثيرا ببصمات الشخصية ، ولولا وجود هذا الفارق ما أمكن التمييز بين النوعين من النشاط .

ان العلم يخضع للتجريب ، ويتقدم الى الامام خطوات واسعة . الا يخضع الفن ذاته لنفس ما يخضع اليه العلم ، ويتقدم بالتجريب ايضا ، ولو بصورة مغايرة للنهج الذى يسير عليه العلم ؟ ولو كان التصور ان الفن فى ذاته لا يخضع لهذا النهج التجريبي ، فكيف يمكن ادراك التقدم والتحول الذى يتحتم حدوثه فى مضمار الفن ؟ الحقيقة ان التحدث فى الفن يختلط عن التحدث فى مجال التربية الفنية ، فالفن كنشاط ، يهتم المشتغل به أى الذى ينتجه ، بينما التربية الفنية تجمع بين الفن وبين عملية اخضاعه لخدمة البشر من الناحية التعليمية ، أى يدخل فى ذلك كل المفاهيم المتعلقة بنمو الانسان من طفولته الى رشده ، ليستطيع المعلمون تكييف الفن بما يتلاءم مع عقليات هؤلاء المتعلمين الذين ينضجون ببطء ، وينتقلون من مرحلة الى أخرى فى تدرج . وعلى ذلك فان العمليات التجريبية فى التربية الفنية لا تؤخذ كغاية فى حد ذاتها ، وانما تعالج باعتبار أن لها أهمية خاصة بالنسبة للمواطن المراد أن تكون تنشئته نذوقية ، وابتكارية ، وجمالية . وبناء عليه فان التجريب بالنسبة للتربية الفنية ضرورة ، اذ انه من خلال هذا التجريب يمكن تكشف ما يتلاءم مع المتعلمين وما لا يتلاءم ، أى يمكن اختبار صلاحية المادة بالنسبة لميول واتجاهات النشء فى بيئة معينة ، ومحاولة تكييفها لتعطى احسن النتائج فى نموهم الشامل .

سبق أن كشف جون ديوى ، أن الفنان بطبيعة عمله يولد مجرباً ، فكل عملية فنية يخوضها ، ما هى إلا تجربة تنمو فى إطار تجارب أخرى مستقبلة يقوم بها هذا الفنان لتأكيد ذاته ، وإبراز وجهة نظره ، وما استثاره فى العالم المحيط ، ليحاول به أن يلفت نظر غيره ، الى ما لا يستطيع ادراكه بدون أن يعتمد فى رؤيته على الرؤية الحديثة ، التى كشفها الفنان فى تجربته الابتكارية الفريدة .

والحقيقة أن المنطلع لتطور فن التصوير فى العالم ، منذ بداية المدرسة التأثرية حتى القرن العشرين ، يجد أن طبيعة وجود مدارس متنوعة ، يدل دلالة واضحة على أن كل مدرسة بدأت فكرتها بفرض يختلف عن الفرض الذى بنت عليه المدرسة الأخرى نجاربها ، وفى إطار هذا الفرض بدأت الممارسة ، وكان لاتجاهاتها طلائع ، ومغامرون ، وفنانون من ذوى الموهبة والشجاعة ، الذين استطاعوا أن يواجهوا الجمهور بتجاربهم ، غير آبهين بردود الفعل المتوقعة ، من أصحاب المدارس التقليدية ، أو من ذوى الأذواق الدارجة الذين لا يرضيهم أى خروج عن النهج المألوف ، والذين نشئوا على عادات محافظة من خلال مدارسهم .

ولذلك فإن الوحشية ، والنكسية ، والنجيرية ، واللاموضوعية ، والنقاء الخالص ، والديناميكية ، والمستقبلية ، كلها نزعات حديثة أسست على فكر ثورى يقوده التجريب . وعدم الاقتناع بالنتائج التى وصل اليها الإنسان فى النزعات المحافظة : البصرية ، والأكاديمية . والطبيعية . وحينما أطرده التجريب فى المدارس الحديثة المختلفة ، كشف رؤى جديدة ، وأصبحت هذه الرؤى من حصيلة القرن العشرين الذى أمكن أن تثرى بها الحياة ، فى شتى مظاهرها وجوانبها الملموسة .

وبالعودة الى التربية الفنية ، يمكن تصور معلمها تابعا أو قائدا . وفى الحالة الأولى يأخذ المعلم نتاج غيره جاهزا ، ويحاول تطبيقه كما هو ، دون أن يكون له رأى أو وجهة نظر فيما يطبق ، وفى هذه الحالة ينتهى بمنهج أكاديمى يساير فيه المألوف من القواعد ، والكليشيات ، والعادات المتبعة المعهدة ، والمنتشرة فى حجرات الرسم والأشغال فى التعليم العام . أى أن المدرس التابع المتقبل هو فى الحقيقة مدرس مسنسل ينقل ما حفظه بدون رأى ، ولا يخرج تلاميذه عادة عن هذا الإطار الذى تحدد نتيجة للحدود المغلقة لعقلية هذا المدرس . وكم من المدرسين من تصور أن الخروج على القواعد ، جريمة كبرى .

أما النوع القائد من مدرسى التربية الفنية ، فهو النوع المغامر ، المبتكر ، الذى لا يقنع بالمألوف ، ولا بالروتين ، وإنما يكشف بنفسه القيم ، ويحاول

بالتجريب أن يختبر مدى صلاحيتها . وهو لذلك ، يتفق مع الفنان الحديث في محاولته التجريبية المبنية على فروض مسبقة ، مغايرة للمنهج المألوف في الفروض الأكاديمية الروتينية . وهذا الاتجاه هو الذى أوجد في التربية الفنية في مصر بوجه خاص ، محاولة ادخال خامات جديدة الى التعليم ، تتميز بها البيئة عن غيرها من البيئات ، مثل : الغاب ، والبامبو ، والسعف ، والسمار ، والخيش ، ولب الذره ، والدوم ، ونوى البلح ، ونوى المشمش ، وخيوط الاسكبيدو ، والأسلاك ، ورقائق الصفيح ، وورق الشيكولاته المفضضة ، والأصباغ ، والأحبار ، وقصاصات الجرائد ، وفروع الأشجار ، وغير ذلك من الخامات التى أصبحت من مميزات التشكيل في التربية الفنية في مصر .

على أن المنهج التجريبي يمكن ادراكه بشكل أعمق ، لو أمكن تصور أن أية فكرة يراد ادخالها في التعليم ، لا ينبغي الاقتصار على الاعجاب بها ، وإنما يجب أن تظهر استخداماتها المتنوعة ، وإمكانياتها المتعددة ، وجوانبها المختلفة . التى يمكن أن تحققها من خلال التجريب الذى يجرى عادة لتقبل الخامات ، ومعرفة صلاحيتها بالنسبة لسن معين . وما يقوم به المعلم بعد ذلك ، يعتبر محاولة تطبيقية يجذب فيها مع تلاميذه مداخل مختلفة لهذه الخامات ، قد تنجح أو تفشل ، وقد تنمو أو تخبو ، وتصل الى مستوى عميق أو سطحي ، وتكون عادات ابتكارية مسيطر عليها أو استهتارية غير متحكم فيها ، كل هذا يتوقف على طريقة المعلم ، وعلاجه لهذه الخامات ، ومستوى تجربتها ، وعمقها ، حينما يقدم هذه الخامات الجديدة بوحى من فكر متعدد الجوانب ، يدخل في حسابه إمكانيات الأطفال ، ومستوى عمرهم الذى يقوم بالتدريس من خلاله .

ولقد لوحظت محاولات تجريبية كثيرة يقوم بها طلبة وطالبات المعهد العالى للتربية الفنية في أثناء فترة التربية الفنية الميدانية ، ويقوم بها غيرهم من المدرسين والمدرسات في التعليم العام . وهذه التجارب قد تدخل في نطاق البحث ، لأنها محاولات جادة تقوم على معالجة ما يلى :

- ١ - خامات جديدة ، أو خامات قديمة معالجة بطرق مستحدثة .
- ٢ - موضوعات جديدة متداولة بلقطات جديدة .
- ٣ - تكوين هذه الموضوعات المستقاة على أسس من الفن الحديث .
- ٤ - دراسة استلهامية للتراث الفنى البيئى المصرى ، أو القبطى ، أو الاسلامى ، أو الشعبى ، الذى تزخر به المتاحف ، والمراجع ، وإيجاد الصلة بين بعض المشكلات التى يعالجها التلاميذ أو التلميذات في المراحل المختلفة ، والحلول التى وصل اليها الفنانون القدامى في نفس هذه

المشكلات ، وبخاصة اذا كان العلاج القديم يتفق الى حد كبير مع الأساليب الحديثة ، كما هو الحال في بعض التجديدات الاسلامية والقبطية ، وغيرها .

وقد وجد الكاتب أن أية محاولة تجريبية جديدة في التربية الفنية ، مؤسسة على هضم التراث ، قد تأتي بنتائج مضمونة ذات مستويات عالية ، بينما التجريب الذى يتم بأفكار لا تمتد جذورها الى الوراثة ، غالبا ما ينتهى بنتائج سطحية يعوزها التعميق .

ان مشكلات العملية الفنية ، يمكن تلخيصها في أنها شغل فراغ باحداث علاقات فنية متعمقة ، بين بعض الأشكال وبعضها الآخر ، وبين هذه الأشكال في مجموعها وما تتركه حولها من فراغات ، بحيث تصل العلاقة التكوينية الى نوع من الاحكام ، لو أزيل من العمل الفنى عنصر واحد ، فان هذا العمل يتأثر أيما تأثر . أما في الأحوال التى يمكن فيها ازالة أى جزء من العمل الفنى ، أو اضافة جزء آخر ، وأدى ذلك الى تحسين لهذا العمل الفنى ، أو اضمحلال له ، كان معنى ذلك أن هذا العمل لم يصل بعد الى المستوى المتبلور الذى يعكس كامل التجربة وعمقها .

ومن الغريب أن الذين درسوا التراث المصرى ، والقبطى ، والاسلامى فى مصر ، كان أكثرهم من الأجانب ، ومن مختلفى الجنسيات ، ونشروا عن نراثنا الفنى بلغاتهم مالا يتوافر فى المكتبة العربية . وفى أحيان كثيرة ، لكى يحقق الدارس بحوثا منعمقة فى هذه الألوان من التراث المحلى ، كان عليه أن يرحل عن بلده آلاف الأميال ليلتحق بالمعاهد الأجنبية ليفهم شيئا عن هذا التراث . وترتب على ذلك ، أن تخرج الكثيرون من مدرسى التربية الفنية أو من المشتغلين بالفن التشكيلى ، وهم فى عزلة عن تراث بلدهم ، بل أن غالبية الاتجاهات الفكرية والعاطفية ، التى كونوها نحو هذا التراث ، كثيرا ما وجدت سلبية ، وبخاصة أن طغيان الثقافة الغربية كان ينسى المدرسين الأصول الفنية التى نبتت حولهم ، ويجعلهم فى كثير من الأحيان يقللون من شأنها نتيجة عدم الفهم . ويسخرون منها .

لقد آن الأوان ليزداد الاهتمام بالتربية الفنية فى اطارها التجريبى ، على ضوء من هضم التراث الفنى ، والوعى به ، باعتباره كان ملهما لكثير من الفنانين الحديثين ، الذين قادروا الحركة الفنية فى العالم فى ضوء هديه . لماذا تعلم هؤلاء الفنانون من فنون التراث المصرى دروسا كثيرة ، فى الوقت الذى لا يسمح فيه للسلاميز ، ولو بدروس قليلة ، تساعد على النهوض بالتجريب والابتكار ؟

ان التربية الفنية باعتبارها تربية ثقافية ، تستطيع ربما أكثر من غيرها

من المواد ، أن تجابه هذه المشكلة ، وتعمق نظرة النشء الفنية بدراسة التقاليد . أن الشخصية الفنية المعاصرة ، المتميزة بالتذوق والابتكار ، تعتبر أملا يتوقف تحقيقه على ما تجريه التربية الفنية للوصول الى ذلك . فالمساضى الفنى البيئى ، يجب اعادة ترجمته وتفسيره وتبسيطه ، بما يتلاءم مع حاجات التعليم العام الفنية التى تتطلب هذا الاهتمام ، لايجاد تنمية جديدة للأذواق ، والقدرات الابتكارية ، تتفق مع التطورات الفردية التى ترسى قواعدها فى المجتمع المصرى المعاصر .

على أن فكرة التجريب فى التربية الفنية ، لا تقتصر على مسألة اختبار صلاحية خامة ، أو موضوع ، بالنسبة لتلاميذ التعليم العام . أن التجريب فى هذا الميدان يتضمن مجالات أخرى ، من بينها محاولة التثبيت بالمنطق العلمى من المناهج والطرق التى تصلح لمرحلة معينة ، هذا التثبيت لا بد فيه من اجراء التجارب ، والاحصاءات ، والقياس بعمليات الملاحظة ، والتقنين ، التى من شأنها أن تجعل الحقائق التى تطبق غير مشكوك فى صحتها .

وتظهر فى هذا المضمار الصعوبة الواقعة على مدرس التربية الفنية ، وعلى كل باحث فى اطار هذا المجال ، اذ عليه أن يثبت بالتجربة ، أن المادة التى تدرس ، وطريقة تدريسها ، وتبويبها ، يؤدى فى النهاية الى تغيير حتمى فى سلوك المتعلم ، ذلك التغيير الذى تنعكس سماته فى نمو قدرة هذا المتعلم ، على التمييز بين الفث والتمين ، وبين الشئ التقليدى والمبتكر ، وبين القبيح والجميل ، وبين المزيف النابى ، والأصيل المتوافق . كما أن من بين معايير الحكم على النتائج المتوقعة فى تحسين السلوك ، نوع العادات التى يكتسبها المتعلم فى ممارساته اليومية فى الحياة : وهو يأكل ، ويشرب ، ويستمتع ، ويختار الأشياء ، ويفاضل بينها ، ويصدر أحكامه الجمالية المستمرة على كل ما يقع تحت حسه وبصره . ولذلك فإن كل تجريب يهدى فى النهاية ، الى تحسين المستويات السلوكية فى الحياة ذاتها ، وعملية التحسين تصل بالمتعلم الى تهذيب كلى ، يجعله أكثر تدينا من المتعلم الآخر الذى لم ينل حظه من هذا التهذيب .

ففى تجربة من التجارب التى قام بها بعض الدارسين^(١) فى الدراسات العليا بالمعهد العالى للتربية الفنية^(٢) . « ايجاد معيار موضوعى لقياس

(١) السيدة فاطمة أبو نوارج .

(٢) أجريت التجارب المذكورة ، والتالية ، تحت اشراف كاتب المقال وذلك ضمن رسائل الدبلوم الاول فى الدراسات العليا المعادل لدرجة الماجستير .

مستوى التفوق الجمالى عند الأطفال فى سن السابعة « ، وصميم المعيار على أساس اختيار بعض الأشياء التى يستخدمها الطفل فى حياته اليومية : كالمحبرة ، والقلم ، والمحاة ، وحقيبة الكتب ، والكوب ، وما الى ذلك ، ووضع الاختبار بحيث تكون الاجابة ، اما اختيار الشكل الاول او الثانى ، او الامتناع عن الاجابة . واجريت التجربة على عدد كبير من الأطفال ، كما اجريت على طلبة بكالوريوس المعهد . فقد ظهر من التجربة ، ان هناك تخلفا فى التفوق الجمالى عند مقارنة نتائج استفتاء الأطفال بمعيار الاختبار ، وأمكن بعد ذلك عمل خطة تعليمية ، تدرب الأطفال من خلالها على تمييز الشكل والحجم لتعميق الثقافة الفنية حول بعض الأشكال برؤية الطبيعة ، وتذوق أمثلة من التراث الفنى ، وبعد فترة ثلاثة شهور أمكن اعادة اختبار الأطفال مرة ثانية بنفس الاستفتاء الأول الذى أجرى قبل المرور فى الخطة ، وقد اظهرت نتائج الاستفتاء حقائق كبيرة من أهمها :

ان قدرة الأطفال على التمييز بين الأشكال بعضها وبعض ، ازدادت حنكة ، وارتبطت برأى الاخصائيين . كما ان بعض النتائج التى قام بها الأطفال فى بداية تنفيذ الخطة كانت أقل مسنوى من النتائج التى أنتجوها فى أثناء نمو الخطة او فى نهايتها ، مما كان يدل دلالة واضحة على أن عمليات التعلم التى يخوضونها لها تأثير مباشر فى توسيع دائرة الرؤية ، والتذوق الجمالى بين الأشياء ، أكثر من رؤيتهم لو كانوا قد تركوا وشأنهم بدون هذا التدريب . وهذا يوضح أهمية التربية الفنية باعتبارها أداة فعالة فى تنمية هذه القدرة على التمييز الجمالى عند الناشئة ، ومنذ وقت مبكر ، وقبل أن تجمد عاداتهم نحو بعض المقومات التى قد لا يسهل تغيير هذه العادات فيها ، فيشربوا عليها جامدين .

وفى تجربة ثانية ، أرادت الباحثة(٣) ان تثبت أى الطرق الجماعية افضل فى تنمية السلوك الاشتراكى عند التلاميذ ، ولكى تصل الى هذه النتيجة كان عليها ان تحدد خمس طرق رئيسية على الوجه النالى :

الأولى : طريقة انتخاب افضل كروكى .

الثانية : طريقة الأعمال الفردية المتلاصقة .

الثالثة : طريقة كروكيات تجمع تفاصيلها المفضلة فى كل .

الرابعة : طريقة المساهمة حسب القدرات الفنية .

(٣) الأنسة مديحة عمر لطفى .

الخامسة : طريقة تلقائية النشاط الجماعى بلا مخطط مسبق ثابت للصورة .

وتخيرت الباحثة ظروفًا مثبتة : كالخامة ، والموضوع ، ومساحة الورقة ، والزمن ، ومستوى سن التلاميذ ، وعدد أعضاء كل جماعة فيها ، وكانت العوامل المتغيرة قاصرة على الطريقة التى يتم بها العمل الجماعى . وظهر من خلال استفتاء التلاميذ عن أجود نتائج الطرق التى كانت تجمع بين الاعتراف ، بالفردية ، وبين التساند الاجتماعى ، أن الطريقة الرابعة التى كان أساسها الاعتراف بالقدرات ، تأتى فى المكان الأول .

وقد اثبتت هذه التجربة أن عشوائية العمل الجماعى ، ولو أنها قد تعطى حرية ظاهرية لكل عضو فى الجماعة ، لكى يشخبط ، أو يخطط ، أو يفعل أى شئ بدون وعى كامل ، أو يفعله مثلما يلعب ، إلا أن هذه اللذة الوقتية لم تكن مقنعة للأطفال ليفرحوا بها عند مقارنة نتائج هذه الطريقة بنتائج الطرق الأخرى .. وقد ظهر من خلال المقارنة أن الطريقة الجديدة هى التى يلتزم فيها الطفل باسهام ايجابى وفق قدرته ، وفى نفس الوقت يكون هذا الاسهام مكملًا للمساهمات الأخرى التى يقوم بها اقرانه فى المجموعة . وظهر من هذه التجربة أن الفكر العلمى يقوم بدعم طريقة التدريس . إذ أنه الوسيلة النى من خلالها يستطيع المعلم أن يعى تماما نتائج الطريقة التى يطبقها . لو عدنا مرة ثانية للهدف من التربية الفنية باعباره تغيير عمدى فى سلوك المتعلم تغييرا يعمى التذوق ، وإدراك الجمال ، والاحساس بالابتكار ، والحكم على الأشياء حكما نقديا سليما ، فإن الجريب فى هذه الحالة هو الطريق الذى يجعل هناك وعى بالمراحل المفضلة لنحقيق السلوك المنشود .

وبدون هذا الجريب ، يظل المدرس فى عمليات خبط عشوائى ، أو محاولة وحذف الأخطاء ، أو يدور حول نفسه ، يكرر ما حفظ دون أن يسمى جاهدا الى عمليات التحسين الحقيقية فى تطبيق الطريقة التى تؤدى بالتالى ، الى ضمان التحسين فى السلوك من النواحي المذكورة .

وفى تجربة ثالثة . كان على الباحثة^(٤) أن تختبر فكرة أن الرسم وسيلة نفسية ، وقد يكون من المعروف سلفا أن الفن يؤدى هذا الدور ، لكى كيف يؤديه بالنسبة للمتعلمين على اختلاف أعمارهم ؟ هذا موضوع يحتاج الى تجريب لنكشف الحقائق المتعلقة به . وعلى ذلك قامت الباحثة بعمل دراسة

(٤) السيدة عبلة حنفى عثمان .

موضوعية في الرسم حول التعبير عن موضوع الأسرة ، وثبتت مجموعة من العوامل ، كالموضوع ، وأداة الرسم (بقلم رصاص) ، ومساحة الورقة ، ومستويات التلاميذ في كل اختبار من الناحية التحصيلية ، ومستوى الذكاء . واقتصرت العوامل المتغيرة على الأعمار التي أجريت عليها التجربة ، باعتبار أنها تمثل الفرق الدراسية المختلفة . كانت التجربة مدعاة لتأمل عميق ، إذ أنه تبين منها أنه لا توجد علاقة ثابتة تربط بين الأطفال ، والآب ، والأم ، الذين يكونون الأسرة ، في الصورة الواحدة ، فأظهرت الرسوم أن العلاقة بين الأطفال وآبائهم ، متغيرة تبعا لحالة الطفل النفسية . ومن الأطفال من كبر الأم ، عن الآب ، عن الأبناء ، ومنهم من كبر الآب ، عن الأبناء ، ومنهم من رسم الآب والأم والأبناء في مستوى واحد ، ومنهم من حذف أحد هذه العناصر وأكد الباقي في الصورة ، وكان لهذا التصرف دلالة التي بينت أن الأم في أية حالة لها أهمية عند الأطفال ، أكثر من الآب ، وأن عملية المبالغة في تكبير الأم كانت تنفيسا عن تلك الأهمية الضمنية ، التي يحس بها الأطفال نحو أمهاتهم .

ولقد كانت هناك نتائج فردية تبين أن الأم أخذت مظهرا خاصا متميزا في شعرها ، وارتداء ملابسها ، وهي مسائل تنم عن ملاحظات خاصة تربط بين أطفال العينة وأمهم . وكان لا بد من استكمال البحث بدراسات لحالات فردية ، لمعرفة طبيعة الأسرة ، والمعاملة التي يلقاها الطفل بالمنزل ، من أمه ، وأبيه ، وتبين للباحثة بالزيارات في المنازل ، الصلة الوثيقة بين تعبيرات الأطفال التي بولغ في أجزاء منها بشكل ملفت ، وتبين نوع العلاقات السائدة في الأسرة التي كان للرسم دور كبير للكشف عنها ، أي أن الرسم في الحقيقة يلعب دور المنبئ عن شيء يستعر في كيان المتعلم ، مما أوضح بالانصال المباشر صدق الفكرة التي ظهرت في الرسم .

ولقد لجأت باحثة رابعة^(٥) ، الى ايجاد الصلة بين حياة الأحداث المشردين ، وتعبيراتهم بالرسم ، وقد أظهرت الرسوم التي جمعت من هذه العينة من الأحداث ، أنهم يمثلون فئة من الأطفال في مستوى متوسط ، أو أقل من المتوسط ، في الذكاء ، ويعانون من اضطهاد منزلي الجأهم الى التشرد في الشوارع ، مما أدى الى القبض عليهم ، وتحويلهم الى دور التربية لرعايتهم . وكانت الرسوم ملفتة للنظر لأنها أقرب للرسوم الهستيرية من الرسوم العادية ، وكانت النتائج لا تدل على ارتباطات سوية كنتائج الطفل العادي ، وإنما تدور حول موضوعات متصلة بالشرطي والسجن ، والمسجونين ، والسرق ، والمخدرات الارهابية المرتبطة بوجودان الحدث وبما

(٥) السيدة عايذة عبد الحميد .

يعانيه من نقص في حنان الأمومة . أظهر التجريب أن الرسم عامل تنفيس هام ، سجل الحدث من خلاله كثيرا من أفكاره السرية التي لم يكشفها للاخصائي الاجتماعي أو النفسى . قال فى الرسم مأسيه ، وعبر عن فقدانه للحنان ، وعن المخاوف التي كانت تنتابه من العقاب المتسلط عليه ، وكان الرسم تنفيسا عبر من خلاله الحدث عن الأمل الذى ينشده لحياة أكثر استقرارا .

ودل التجريب هنا . على أهمية المعانى التي استخلصت من هذا المجال الحيوى ، الذى قد لا يظهر بصورة واضحة فى حياة الأطفال العاديين الذين نشاهدهم فى المدارس العامة .

وهكذا ظهر من هذا التجريب ، أن التربية الفنية المعاصرة ، لا يمكن أن تقوم فقط على نظريات يحفظها المعلمون فى معاهد التربية ، ثم يلتزمون بها نصا لا روحا فى التعليم العام . أن التربية الفنية المعاصرة ، تتطلب من كل مشغل فيها ، أن يكون ذا عقل باحث ، مجرب يضع كل خبراته موضع التجريب . ليصل من خلالها لأهم الحقائق التى يبنى عليها تعديل خطته ودروسه . لضمان الوصول الى تحقيق أفضل نماذج فى السلوك للمتعلمين على اختلاف أنواعهم ، من النواحي : الجمالية ، والنفسية ، والاجتماعية ، والنكامل العام الذى نسعى اليه من خلال التربية الفنية .

أن التجريب اذا ، ليس مسألة ينظر اليها على انها شئ ترفيهي ، او على انها مسألة ميسرة ، وانما العقل التجريبي الباحث المنقب . لا يصل عادة الى نتائج . الا بالعرق . والتعب . والجهد ، والمثابرة . التي تجعله قادرا على كشف الحقائق التى تعبر منارا لكل المشتغلين بالتربية الفنية .

ولقد آن الأوان لأن تنتقل من المرحلة النظرية الى مرحلة التجريب ، والتطبيق ، ونختبر الفكرة . فاذا صلحت عممت ، واذا كانت فاسدة بطل تعميمها . لا بد من ايجاد معايير للسلوك الجمالى . ولید التربية الفنية ، وقياسه بوضوح لكي نستطيع من خلال هذا القياس ، أن نثبت بمدى ملائمة المناهج والطرق المنبعة ، واعداد المعلمين ، لتحقيق هذه الغايات .

لقد آن الأوان أن نستبعد من مجال التربية الفنية ، الأفكار الغيبية ، والخرافات المتوارثة . حول تقديس بعض الحقائق على أنها غير قابلة للجدل ، ونعى بأن الحقائق الهامة هي التى تظهر لنا بالتجريب ، من خلال دراسات موضوعية مقننة .

اننا نسير فى عالم مغير ، بل دائم التغير ، وعملية تثبيت الأفكار ليكون

لها قدسية التعميم ، فى أى زمان ، أو مكان ، عملية لا بد من النظر اليها الآن على أنها تنتهى بعقائد جامدة ، غير قادرة على التكيف .

وليس معنى التجريب الوصول الى تقنين زائف فى ظل الظروف المتغيرة ، وانما التجريب حالة مستمرة للعقل ، وهو ينقب ليعرف طبيعة الحقائق المتغيرة فى ظل الظروف المتغيرة التى يعيشها الانسان .

ان التربية الفنية ضرورة لبناء الانسان العصرى ، ولكن هذا البناء ليس صورة جامدة متوارثة من الاجيال السابقة ، انه بناء فى حالة تغير مستمر ، ولذلك فان كل منهج فكرى يقدم للتلاميذ من خلال التربية الفنية لا بد ان يتسم بالصفات المتغيرة للحقبة التى نعيشها فى هذه الآونة الزمنية . لقد قال أحد الفلاسفة : « ان الشيء الوحيد الذى يكاد يكون ثابتا هو التغير » ، ولذلك فان أى جريب أو بحث يمارس فى ظروف واطار هذا التغير ، تكون له نسبية الفهم ونسبية التطبيق .

ويظهر مما تقدم ان التجريب ليس مسألة ترفيحية أو مظهرية ، وانما هو الوسيلة الموضوعية لتكشف الحقائق وارساء السلوك العلمى على هديها ، ولذلك يمكن تلخيص أهمية البحث والتجريب فى مجال التربية الفنية على النحو التالى :

- ١ — أنه ضرورة لمعرفة الحقائق وتكشفيها .
 - ٢ — أنه ضرورة لاختيار الحقائق بالتطبيق العلمى .
 - ٣ — أنه ضرورة للاجادة فى تحقيق الأهداف الخاصة لمادة
 - ٤ — أنه ضرورة لضمان التطور .
 - ٥ — أنه ضرورة ضد الاستسلام . والروتين . والتبعية . والرضوخ لمفوضات غير مختبرة ، والانسياق وراء العادات المعهدية المفتعلة .
 - ٦ — أنه ضرورة لاتمام عملية التعلم على أسس علمية ، فالطفل يبحث ، والمعلم يبحث ، والمعاهد تبحث ، ووزارتنا التربية والتعليم العالى كلاهما تبحثان .
 - ٧ — ان التجريب ضرورة ، ليحول الحياة كلها الى بحث عن الحقيقة ورفض التفكير الغيبى والخرافات .
- ومن الأبحاث التى يجب أن تجرى فى التربية الفنية فى التربية المصرية ما يلى :

- ١ — تقنين مرحلى لمستويات التعبير الفنى بمختلف الخامات .
 - ٢ — تقنين مرحلى لمستويات الاداء التركيبى فى الاشغال المختلفة .
 - ٣ — دراسات مقارنة بين تعبيرات الاطفال وفنونهم ، وفنون التراث المحلى .
 - ٥ — تجربة المناهج فى مدارس تجريبية ، لمعرفة مدى صلاحيتها لكل سن ، وتطويرها بما يلائم التطور الحادث فى العالم وذلك قبل تطبيقها .
 - ٦ — اعادة اختبار المفاهيم الشائعة عن الطبيعة ، وعن القواعد والمهارات فى الفن ، وعن العمليات التكنيكية المحفوظة لانتاج الأشياء .
 - ٧ — بحث الظروف التى يكون فيها الانسان اكثر قدرة على التعبير ، وكيفية توفيرها .
 - ٨ — تبويب خامات البيئة وما ظهر جدواه منها فى التجارب العامة ، ومحاولة تقنين هذه التجارب ليضرد نموها فى المستقبل .
- ان البحث والتجريب ، هو الدعامة المعاصرة للتربية الفنية فى عصر علمى تكنولوجى متغير ، ويجب ان يتسلح معلم التربية الفنية بمناهج البحث فى هذا المجال ، ويعكسها على تلاميذه ، ليضمن تكوين الاتجاهات المبتكرة فى جيل المستقبل .

مشكلة التخلف في التعليم الابتدائي وخطة علاجها

د. سالم محمد غانم
موجه ثانوى وخبر المناهج
بالتعليم الابتدائي

تمثل المرحلة الابتدائية مكان الأهمية لدى المسؤولين والشعب على السواء وذلك لأنها تنتظم اعدادا غفيرة على مسطح الجمهورية كلها .
ولسنا مغالين اذا قلنا أنها بحق مدرسة الشعب فما من بيت الا وله فيها فرد أو أكثر .

وان انتشار المدارس الابتدائية في الفترة الأخيرة وكثرة الأعداد بها وعدم توحيد نوعية المعلم ، وتخلي الأسرة عن كثير من واجباتها نحو الأطفال لانتشار الأمية بما يساوى ٧٠ ٪ تقريبا وضعف النضج الثقافي ، كل هذا ترك آثارا بعيدة المدى في خلق مشكلة تخلف التلميذ في المرحلة الابتدائية ، وضعف الانتاج .

والتلميذ ككائن مكتمل يتأثر كل التأثير باغقص أو بالضعف في أية ناحية من نواحيه ، ويهملنا أن نكشف في التلميذ نواحي الضعف وأن نشخص المرض ، ونصف العلاج . وقبل أن ندخل في الأسباب الكثيرة يلزمنا أن نحدد معنى التخلف .

معنى التخلف

التلميذ المتخلف هو الذى يعجز عن مسايرة زملائه في الدراسة لسبب من أسباب العجز ، وهذه الأسباب ترجع في جملتها الى أنها إما عقلية أو جسمية أو نفسية أو اجتماعية ، ولا بد من معرفة سبب التخلف وتحديد مواصفه قبل البدء في العلاج حتى يكون العلاج على أساس سليم .

فالقصور في فهم المعنى العام تخلف .

والقصور في ادراك العلاقات في المادة تخلف .

والقصور في التعبير عن المفهوم تخلف .

والبطء في القراءة تخلف .

والقصور في ملاحظة التفاصيل تخلف .

وعيوب النطق والضبط تخلف . . وهكذا ،

والمدرس يستطيع من خلال مناقشاته لتلاميذه الكشف عن المتخلفين بصفة عامة . الا ان التعرف على أسباب التخلف يحتاج الى مزيد من الملاحظات والاستفسارات عن طريق المدرس وغيره لمعرفة السبب ، فاذا ثبت عن طريق ملاحظة المدرس أولا ، وعن طريق الوحدة النفسية ثانيا — نخلف التلميذ عقليا الحق بمدارس التربية الفكرية رعاية له ، كما انه اذا ثبت بملاحظة المدرسة ضعف التلميذ بدنيا حول الى الوحدة العلاجية لعمل اللازم .

فاذا كان القصور في السمع أو البصر وضع في المكان المناسب له في الفصل ، واذا كان العيب قصورا في النطق حدد العيب بواسطة الاختصاصي الاجتماعي والطبيب وعولج او حول الى مدارس التربية الفكرية .

واذا لاحظت المدرسة على التلميذ انه غير قادر على التكيف مع البيئة المدرسية وعلى مواجهة المواقف التعليمية المختلفة نستطيع ان نعالج هذا التلميذ وأمثاله عن طريق الاختصاصي النفسي بانفاق مع المنزل .

وبالإضافة الى ذلك فهناك مشكلات أخرى لها تأثيرها على التلميذ .

ونعد سببا هاما من أسباب تخلفه في الدراسة اذ تجعله شارد الفكر مرتبكا في حركاته ، مترددا في اجاباته ، منزويا ومنطويا على نفسه ، وذلك لما لمشكلاته الاجتماعية التي ترى في كثير من المواقف وبخاصة في المناطق المتخلفة كتعدد الزوجات وتفضيل زوجة وأولادها على أخرى ، وكضرب الأب للأم امام الاطفال وكثرة المنازعات في المنزل او غياب الأب عن المنزل واهماله أو سكره وعريدته واشاعة جو الفوضى في المنزل .

وفي مثل هذه الحالات لابد من أن تخطو المدرسة والاختصاصي الاجتماعي خطوة ايجابية بالاتصال بالأسرة ودراسة هذه المشكلات وحلها مع الآباء على أساس سليم ضمانا لحسن الرعاية للأطفال .

ومن مشكلاتنا الاجتماعية التي تمنع التلاميذ من الاستفادة من المدرسة ضعف مستوى الدخل الذي يدفع الأسرة للاستعانة بجهود أطفالهم الصغار، وبخاصة اذا كانوا في سن تسمح بالاستفادة منهم في ميادين العمل المختلفة .

ولا بد في مثل هذه الحالات أن تشدد المدارس على ضرورة حضور التلاميذ تنفيذا لقانون العمل الذي يرعى الطفولة ويحميها من الاستغلال المؤثر على نموها في الفترة المبكرة ، وتنفيذا لقانون الالتزام في التعليم .

كل هذه الأسباب وغيرها لها تأثيرها على التلميذ وتحصيله ، وخطة العلاج المقترحة لا تنتظم هؤلاء بل انها خاصة بالتلميذ السوى أو من فى حكم السوى .

طريقة اكتشاف التلاميذ المتخلفين

المفروض أن تلاميذ الصفين الأول والثانى أعدت لهم بطاقات تقويم فى القراءة والكتابة والحساب ، وقد اشتملت هذه البطاقات على نظم للتقويم ثلاث مرات فى العام وأرفقت بها توجيهات لعلاج المتخلفين أولا بأول ، ولذلك يجب ألا يكون هناك تخلف فى هذين الصفين ، وإذا وجد فمرجه الى واحد من اثنين :

١ — اما أن المدرس لا يطبق نظام البطاقات بفهم ووعى .

٢ — أو أن التلميذ غير سوى ، ومحلة ليس هنا .

ولن يدخل فى خططنا الا التلاميذ من الصف الثالث الى السادس .

وحيث أنه لا يوجد لدينا معيار ثابت لقياس التحصيل الدراسى .

فستتبع أسلوبا مبسطا وسهلا يمكن تطبيقه لاكتشاف المتخلفين .

وهذا الأسلوب يقضى بما يأتى :

يعقد امتحان لتلاميذ الصف السادس على مستوى الصف الرابع فى القراءة والكتابة والحساب ، وهاتان هما المادتان الأساسيتان اللتان يرى التركيز عليهما فى هذه المرحلة وعن طريقهما يمكن السير فى بقية المواد بسهولة ويسر فمن يرسب عد متخلفا . ثم يعقد امتحان لتلاميذ الصف الخامس فى مستوى الصف الثالث ، ومن يرسب عد متخلفا ، ثم يعقد امتحان لتلاميذ الصف الرابع فى مستوى الصف الثانى ومن يرسب عد متخلفا .

ثم يجمع التلاميذ المتخلفون من كل صف فى فصل واحد ، وان كانوا أكثر من مستوى اذ أننا لاحظنا فى الخطة الآتية اعادة الأساسيات فى القراءة والكتابة والرياضيات بحيث تكون دراستها تعريفا لمن لا يعرفها وتثبيتا لمن يعرفها .

وقد وضعت الخطة ابتداء من الصف الرابع ، وذلك لأن تلاميذ الصف الأول والثانى كما أشرنا يجب ألا يكون بها تخلف ، وأما تلاميذ الصف الثالث فينبغى ألا يكون به تخلف ما دام التلميذ قد نقل اليه وهو قوى ، فان وجد عولج داخل الفصل عن طريق بذل العناية بالمتخلفين فى الوقت الأساسى بالتركيز عليهم ، وفى وقت اضافى يحدده المدرس .

وقت الدراسة للمتخلفين

ان التلاميذ المتخلفين بهذه الصورة التى المحنا اليها فى حاجة الى وقت اضافى حتى يمكنهم ان يسبروا بخطوات اوسع نحو التقدم . ويمكن تدبير الوقت الاضافى حسب ظروف كل مدرسة . كما يمكن ان يكون على النحو الآتى :

(أ) فى المدرسة التى تعمل فترة واحدة :

يعطى التلاميذ اربع حصص اضافية يومى الاثنين والخميس عقب انتهاء الدراسة ، ويمكن زيادتها ان دعت الضرورة .

(ب) اما فى المدارس التى تعمل فترتين :

فيمكن ان يجمع التلاميذ المتخلفون من الفترتين على مستوى الصفوف فى فصول مستقلة ، ويوزعون على الفترتين حتى لا تضج فترة من تحملها عبء المتخلفين وحدها ، ومع ذلك يلتزم ان يعطى تلاميذ الفترة الاولى اربع حصص عقب انتهاء الفترة الاولى فى فصول الصفين الاول والثانى من الفترة الثانية التى سيراعى تأخر دخول تلاميذها مقدار حصتين فى بدء اليوم المدرسى يومى الاثنين والخميس من كل اسبوع .

وتلاميذ الفترة الثانية يعطون اربع حصص يأخذونها فى فصول الصفين الاول والثانى بالفترة الصباحية بعد التنبيه عليهم بالحضور مبكرين قبل بدء الفترة بمقدار حصتين ويراعى ان تكون الحصص فى المدارس التى تعمل فترتين خمس حصص فى أيام السبت والأحد والثلاثاء والأربعاء وثلاثا يومى الاثنين والخميس بالنسبة للصف الاول .

وبالنسبة للصف الثانى يعطى التلاميذ ست حصص يومى السبت والثلاثاء وخمس حصص يومى الأحد والأربعاء وثلاثا يومى الاثنين والخميس .

وذلك لأن الخطة للصف الاول ٢٦ حصة وللصف الثانى ٢٨ حصة .

(ج) اما المدارس التى تعمل ثلاث فترات :

فيمكن ان يجمع التلاميذ المتخلفون على مستوى الفترات الثلاثة ويوزعون على فصول مستقلة تختص كل فترة منها بنصيب ، ومع هذا . فيلزم ان يجمع المتخلفون فى حجرات غير مشغولة بالدراسة بحيث يكون تلاميذ الفترتين الاولى والثانية فى وقت الفترة الوسطى ، وتلاميذ الفترة

الوسطى فى وقت الفترة الصباحية ، ويعطون فى الاسبوع اربع حصص ، وهذه الحصص اجبارية لجميع المتخلفين وواجب اداؤها من جميع المدرسين .

ويجب ان تكون موضع الزيارة والتقويم من الموجهين والمشرفين ، والافضل ان تكون هذه الحصص بحوافز مادية للقائمين بها ، وتؤخذ من حصيلة مجلس الآباء بالمدرسة والمنطقة .

ومعنى زيادة الحصص لتقوية التلاميذ اننا نحرص على ان تسير الخطة الدراسية على الاساس الذى رسمه المنهج فلا يحرم التلاميذ من اى لون من ألوان النشاط بحجة الحاجة الى تعليم القراءة والكتابة ، ذلك لاننا نحرص على ان تكون العناية بالتلميذ من جميع نواحيه حتى يمكن ان يسير معه فى خطة متكاملة دون قيود عليه .

كما ينبغى ان يختار هذا المدرس من اكفأ المدرسين وان يعطى له التقدير الفنى على جهوده .

هذا مع العلم بأنه ينبغى الا يزيد فصل المتخلفين عن ٢٥ تلميذا حتى يمكن للمدرس ان ينهض بهم وان يعالجهم العلاج الناجح .

المنهج

فمنهج المتخلفين هو المنهج الاساسى للأسوياء ، والكتاب هو نفس الكتاب ولكن معالجة المنهج فى القراءة والكتابة والحساب يكون بالاسلوب التطبيقى لمنهج الصف المناسب لمستوى التلاميذ وبقية المواد كالتربية الدينية والمواد الاجتماعية والعلوم يفيدون منها شفويا فى حصصهم .

فمثلا تلاميذ الصف السادس الذين رسبوا فى مستوى الصف الرابع فى المادتين سيوزع منهم الصف السادس فى القراءة والكتابة على شهور السنة مع ملاحظة التركيز تدريجيا فى القراءة والكتابة على منهج الصف الاول والثانى ، فيعطى التلميذ فى الشهر الاول التعرف على الصور للحروف الهجائية بمختلف اشكالها فى اول الكلمات ووسطها وآخرها ، وعلى أسماء هذه الحروف وترتيبها الهجائى والتعرف على انواع الشكل « الفتحة » الكسرة ، الضمة ، السكون » وعلى اصوات الحروف وفق هذا الشكل واخراجها من مخارجها الصحيحة ، وعلى التعرف على انواع المد بالالف والواو والياء ، والقدرة على قراءة الكلمات المدودة .

كل ذلك مستخرجا من موضوع القراءة الذى اخذه من الصف السادس . وهكذا بالتدريج حتى يصل الى معرفة الاساسيات للقراءة .

أما بالنسبة للكتابة فيلزم أن تساير الكتابة القراءة تدريجياً فيكتب منظوراً ثم املاء مع ملاحظة اعطاء حصيلة كافية لتربية الحس الكتابي فيما يظن أن يخطئ التلميذ فيه .

وهكذا بالتدريج حتى يلم التلاميذ المتخلفون بأساسيات القراءة والكتابة في نفس موضوعات منهج الصف الذي ينتمون اليه .

وبذلك تتحقق الفائدة الجزئية من قراءتهم ودراساتهم لمنهج الصف السادس الاساسي ، والفائدة الكلية لمعرفة اساسيات التعليم بالرجوع لحتوى منهج الصف المناسب .

وفي الحساب نرى ان المشكلة امام التلميذ مشكلة القراءة والكتابة ، فالتلميذ بنضجه العقلي يستطيع ان يفهم وان يدرك العلاقات والنسب بين الاشياء بعضها البعض ، كل ذلك شفويا . اما التعرف على المطلوب عن طريق القراءة والتنفيذ عن طريق الكتابة فيصعب عليه ومن هنا يبدو تعثره ويلزم ان نرجع به في الحساب الى دراسة الاساسيات والمصطلحات المطلوبة قراءة وكتابة .

ونرتبط عملية القراءة والكتابة في حصص التقوية للحساب بالتركيز على مصطلحات الجمع والطرح والضرب والقسمة والموازين والمكاييل والمقاييس والمساحات والازمنة في اطار منهج القراءة ليتمكن التلميذ من قراءة وعوس المسائل وفهم المطلوب وتنفيذ ما يلزمه .

كل ذلك في اطار مخطط زمني يستوعب الاساسيات الرياضية ومصطلحاتها كما انه يلزمنا الا ننتقل من خطوة الى اخرى الا بعد التأكد من ثبوت الخطوة الاولى وما يتصل بها لأنها تعتبر لبنة اولية لا بد منها للبناء عليها .

التوجيه الفني الميداني

الاستاذ محمد الشربيني
وكيل الادارة التعليمية
جنوب القاهرة

التعريف بالتوجيه الفني :

يقصد به الارشاد ونمية الخبرات ، ومساعدة افراد المجتمع المدرسي على الارتقاء بأنفسهم . فالنقطة نوجيهه قبل ان يكون تقويما . والموجه بما لديه من كفاية في عمله وفنه وخبرته رائد وموجه لمدرسي مادته ، وعليه واجب مقدس في سبيل رفع مستواهم من النواحي العلمية والفنية والثقافية والتربوية والقومية ، وتزويدهم بالجديد من الخبرات والابتكارات للارتفاع بمستوى الأداء الى اقصى درجة ممكنة .

اسلوب الموجه في العمل :

على الموجه الناجح ان يسلك الاساليب الآتية :

- ١ — التعرف على مدرسي مادته ويوطد معهم صلات انسانية كريمة تقوم على الفهم والاحترام المتبادل .
- ٢ — التشجيع وحفز الهمم والتنويه بالمحاسن ونناول نقط الضعف في رفق واناة .
- ٣ — حرية التجريب والابتكار وانتهاج الاساليب التربوية المختلفة أمر منروك للمدرسين ما دامت تقى بالفرض المطلوب وتؤدي الى الهدف المنشود .
- ٤ — مراعاة العدل والانصاف وعدم المحاباة في معاملتهم وتقويمهم .
- ٥ — الاشارة بالمتازين من المدرسين لدى رؤسائهم ، وتركيتهم للحصول على ما هم أهل له من اقامة وترقية .

المكتب الفني للمادة :

ويتشكل من السادة الموجهين وبعض المدرسين الاوائل والمدرسين النابهين ويكون برئاسة الموجه الأول وأمانة سر أحد المدرسين .

وتكون مهمته النهوض بالمادة والارتقاء بمستوى العملية التعليمية وذلك على النحو التالي :

- ١ - البحث في كل ما يتعلق بشئون المادة والتوجيه والمشكلات التي تعترض هيئات التدريس والحلول المقترحة لعلاجها .
 - ٢ - اصدار نشرات توجيهية دورية الى هيئات التدريس تكون نابعة من حصيلة الملاحظات خلال الدورات التفتيشية .
 - ٣ - اعداد برامج ومناهج للدراسات التدريبية التأهيلية منها والتجديدية لممارستها على مدار السنة طبقا لجدول زمنى معلوم .
 - ٤ - مواءمة المكتب الفنى هيئات التدريس بالمدارس بالبحوث الجديدة فى أساليب التدريس ومعيناته ونشاطاته .
 - ٥ - موافاة المدرسين بالطريقة المثلى لمعالجة الكتب المقررة وما يلزم المادة من تطبيقات وتدريبات وتمارين للاستعانة بها فى عملية الاداء ، كذلك ارشادهم الى كيفية تطبيق القرار الوزارى رقم ٢٠٥ الصادر فى ١٩٧٢/١١/٣ بشأن تقويم الطلاب فى امتحانات النقل وأعمال السنة وامتحان نصف العام .
 - ٦ - اعداد بيانات واقية عن حصيلة الملاحظات فى الزيارات الميدانية وكذلك فيما ينصل بتنظيم الرحلات والمعارض والمتاحف وتقرير الأفلام التعليمية التى تخدم المادة .
- وموجز القول أن يكون المكتب الفنى دائما فى خدمة المادة وهيئات التدريس والارتقاء بمستوى الطلاب ورعاية المنخلفين منهم وتنمية مواهب وقدرات المنفوقين .

دليل العمل للموجه الفنى :

يجدر أن يكون سجل عمل الموجه الفنى نموذجا صادقا ومرآة صافية لأسلوب عمله بحيث لا يكون التوجيه عشوائيا أو ارتجاليا بل يجب أن يسلك الأسلوب العلمى . ولهذا فإن كل موجه ومتابع لابد له من دليل عمل مشتملا على النواحي الآتية :

- ١ - احصائية كاملة بقطاع التفتيش المكلف به مشفوعا بعنوان وتليفون كل مدرسة بما فى ذلك المدارس المسائية وفصول الخدمات التعليمية والمدارس النوعية الأخرى .
- ٢ - خطة الدراسة بمختلف المراحل التعليمية ولا تقتصر على مرحلته فقط ليكون على بينة بالمراحل الأخرى .
- ٣ - النشرة الخاصة بالتقويم طبقا للقرار الوزارى ٢٠٥ لسنة ١٩٧٢

- ٤ — قائمة بالكتب المدرسية المقررة وأدلة المعلم لمادته .
- ٥ — معايير وبنود تقييم المدرسين حتى لا تكون عملية التقويم ارتجالية .
- ٦ — تخصيص قسم بسجل التوجيه الفني خاص ببيانات المدرسين الأوائل والمدرسين طبقاً لاستمارة تنسيق الأفراد .
- ٧ — المناهج الدراسية للمراحل التي يشرف عليها وتوزيعها على شهور السنة مع مراعاة المواسم والأعياد وعطلة نصف السنة .
- ٨ — تسجيل خطوات العمل واختصاصات الموجه والمدرسين الأول والمدرسين كل على حده .
- ٩ — استبيان لنقد الكتب المدرسية وآخر للمناهج المقررة .
- ١٠ — قائمة بالمراجع اللازمة للمدرس والطالب والمتصلة بخدمة المناهج مع الاستعانة بما هو موجود بمكتبات المدارس بالإضافة الى المراجع الحديثة .
- ١١ — بيان بمصادر الحصول على المراجع والأطالس والمعنيات والخامات اللازمة لمزاولة النشاطات المختلفة .
- ١٢ — تسجيل محاضر الاجتماعات الخاصة بهيئة التوجيه الفني ولا يكتفى بالتوقيع عليها حتى يتسنى للموجه الرجوع اليها من حين لآخر .
- ١٣ — وضع دليل للرحلات الداخلية والخارجية لارشاد هيئات التدريس وتعريفهم بوسيلة تنفيذها بصورة جدية مفيدة .
- ١٤ — تخصيص قسم في سجل التوجيه الفني للخطة الأسبوعية من أول العام الدراسي وحتى نهايه .
- ١٥ — ملخص الملاحظات والتوصيات والمقترحات للدورات التوجيهية على مدار السنة .
- ١٦ — تسجيل التقديرات الفنية والرقمية لكل مدرس وتجميعها في قسم مستقل — وتكتب ملاحظات أمام كل منهم بما يبرز نواحي الامتياز ونواحي القصور ومدى استفادته من التوجيه الفني .

بطاقة التوجيه للزيارات الميدانية :

وهذه البطاقة يمكن طبعها على شكل تقرير مشتملا على النواحي الآتية :

- ١ — **ميزانية المدرسة :** من الفصول وعدد التلاميذ المقيدين والحضور والغياب والنسبة المئوية للغياب مع التأكد من صحة البيان عند زيارة الفصول .

- ٢ — مكتبة المدرسة : ومدى الاستفادة منها واسلوب العمل بها .
- ٣ — جداول المدرسين : ومدى مطابقتها للخططة ، ووضع الحصص بالنسبة لكل مدرس .
- ٤ — حجرة مدرسي المادة : نظامها ومدى تأثيرها على سير العمل بالمادة .
- ٥ — الوسائل المعينة : انواعها وكفايتها ومدى الاستفادة منها .
- ٦ — النشاط المدرسي : جماعات النشاط واسلوب ممارستها للعمل بصورة جدية .
- ٧ — المباني والمرافق : مدى صلاحيتها للعملية التعليمية ومقترحات العلاج .
- ٨ — الأثاث المدرسي : مدى صلاحيته وكفايته ودور المدرسة في اصلاحه .
- ٩ — النظام المدرسي : واثره على سير العملية التعليمية بالمدرسة ووسائل دعمه .

١- زيارات الفصول : للكشف عن : طريقة الاعداد واسلوب المدرس في معالجة الدرس والمستوى التحصيلي للتلاميذ — مع تسجيل نواحي الاجادة ونواحي القصور ومقترحات العلاج — وكذلك تدوين بيانات عن المدرس ، وعن نشاطه وابحائه الخاصة ومدى تعاونه مع زملائه ومع ادارة المدرسة ثم سلوكه العام وشخصيته ومواظبته واقباله على العمل . ومدى استفادته من التوجيه والتدريب .

زيارات الموجه للمدارس :

وتتلخص في دورات تفيشية ثلاث واربع للامتحانات .

أولا الدورة التوجيهية :

- ويقوم الموجه أو المتابع في هذه الجولة بممارسة الأعمال الآتية :
 - ١ — مدارس ما يراه من توجيهات عامة لهيئة تدريس المادة على أن تكون هذه التوجيهات في نطاق الامكانيات المتوفرة في المدرسة ، وأن تكون توجيهات واقعية مستمدة من الخبرات الميدانية الناجحة .
 - ٢ — دراسة الموقف في المدرسة من حيث العجز والزيادة في هيئات التدريس طبقا للخططة المقررة .
 - ٣ — مراجعة توزيع الجدول على مدرسي المادة والكشف عن مدى صلاحية كل مدرس للتدريس للفصول والفرق المسندة اليه بناء على المقاييس الخاصة بذلك .

- ٤ — توزيع المناهج على مدار السنة ، مع مراعاة مواعيد الإجازات في الأعياد والمواسم والمناسبات القومية وعطلة نصف السنة ، مع تخصيص فترة للمراجعة في نهاية العام ومنتصفه .
- ٥ — فحص أسئلة امتحانات النقل في الدورين وعينات من نماذج إجابات التلاميذ وكتابة ملاحظات عنها ومناقشة المدرسين فيها .
- ٦ — الاطمئنان على وصول الكتب الجديدة وأدلة المعلم وتوزيعها على التلاميذ .
- ٧ — التأكد من صرف السلف المالية للمدرسة وتوزيعها على جهات الصرف الخاصة بها للترميمات للمباني وإصلاح الأثاث واحتياجات المرافق والنشاط .
- ٨ — استعراض المراجع الموجودة بمكتبة المدرسة ومدى صلاحيتها وكفايتها وتوجيه المدرسين للاستفادة منها وكذلك الطلاب بما يخدم المادة بالإضافة إلى الإطلاع والقراءة الحرة وعمل الأبحاث والمقالات .
- ٩ — البحث عن معنيات التدريس والأدوات والأجهزة والخامات وحث إدارة المدرسة على استكمالها .
- ١٠ — اعداد كل ما تطلبه الإدارة التعليمية من بيانات وإحصائيات على أن يتأكد الموجه بنفسه من صحتها ومطابقتها للواقع بحيث يكون هناك فارق بين ما يرسل عن طريق المكاتب التقليدية وما يحصل عليه الموجه بنفسه من مواقع العمل .

ثانيا : الدورة التفتيشية الأولى :

(أ) بالنسبة للمدرس :

- ١ — زيارة المدرسين في الفصول والحكم عليهم في المواقف التعليمية المختلفة .
- ٢ — فحص دفاتر اعداد الدروس لمعرفة أساسيات المادة ، وطرق التدريس ، والمعينات المستخدمة ، والتطبيقات ، والاختبارات والواجبات المدرسية .
- ٣ — فحص دفاتر الكتب والاطمئنان على سلامة ودقة تقويم المدرس لأعمال التلاميذ اليومية والشهرية .
- ٤ — مناقشة التلاميذ أنفسهم ووضع الاختبارات القصيرة للكشف عن مستوياتهم .
- ٥ — فحص الأعمال التحريرية والعملية وتدوين ملاحظات عنها ومناقشة هيئة التدريس في وسائل علاج القصور .

٦ — الاطلاع على الانتاج الخاص بنشاط المادة ودور الطلاب انفسهم في هذا الانتاج .

٧ — القاء الضوء على بعض الأبحاث والمقالات الخاصة بكل من المدرسين والطلاب .

٨ — التعرف على مدى جهود المدرسين في علاج المتخلفين ورعاية المنفوقين منهم .

٩ — الوقوف على مدى تعاون المدرس مع زملائه ومع ادارة المدرسة .

١٠ — استطلاع رأى ناظر أو مدير المدرسة والمدرس الأول في كل ما يتصل بالمدرس واثرة الفعلى فى العملية التعليمية وعلاقاته داخل وخارج المدرسة ومدى مواظبته واقباله على العمل واثرة فى تلاميذه .

(ب) كما يقوم الموجه فى هذه الدورة بمتابعة أعمال المدرس الأول للمادة وهى :

١ — زيارته فى الفصل اذا اقضى الأمر ذلك خصوصا اذا كان حديث عهد به .

٢ — فحص محاضر اجتماعات المدرس الأول مع هيئة تدريس المادة .

٣ — مدى متابعته لأعمال المدرسين وتوجيههم داخل وخارج الفصول .

٤ — مدى تنفيذه للمسئوليات بمقتضى الصلاحيات الموكلة اليه . من النواحي الفنية والادارية والاشرافيه .

٥ — نتائج فحص الكراسات والامتحانات وأعمال النشاطات المخلفة .

(ج) التوجيه الفنى للموجه : ويتمثل فى النواحي الآتية :

١ — القيام بالتدريس أحيانا واعطاء نماذج على الطبيعة للمواقف التعليمية التى يراها داخل الفصول .

٢ — تبادل وجهات النظر مع كل مدرس على حدة ، وتزويده بما يحتاجه من توجيه وخبرة خاصة .

٣ — عقد اجتماع عام لهيئة تدريس المادة فى نهاية جولته بالمدرسة وتزويدهم بما يلزمهم من توجيهات وارشادات على ضوء الملاحظات التى لاحظها ميدانيا أثناء الزيارة .

٤ — اثبات الملاحظات والنوصيات والمقترحات طبقا للمستويات التى

لمساهمة الزيارة وذلك في سجل التوجيه الفني بالمدرسة وقراءة كل ذلك على هيئة التدريس وتوقيعهم عليه بالعلم ولا يترك التقرير الا بعد التأكد من التزام الجميع بتنفيذه .

٥ - من المهم جدا ان يقوم أسلوب التوجيه على الاقتناع والامتناع في اطار من الديمقراطية والاخذ والعطاء وحرية الرأي والاحترام المتبادل حتى يكون للتوجيه ايجابية ، ويكون بعيدا عن التوجيه التقليدي السلبي .

(د) التقويم العام للمدرسة : ويتلخص ذلك فيما يلي :

- ١ - مرافق المدرسة : وتجهيزاتها وصيانتها وتطهيرها العام .
- ٢ - الجو المدرسي العام : من حيث النظام ودقة الاشراف وجدية العمل .
- ٣ - مواظبة التلاميذ : وسلوكهم ومظهرهم العام ومدى اقبالهم على دروسهم .
- ٤ - النشاط المدرسي : ومدى فاعليته وجديته وبعده عن المظهرية واثار التلاميذ فيه .
- ٥ - ربط المدرسة بالبيئة : وانفتاحها عليها ومدى تنفيذ المدرسة لبرنامج اليوم المفتوح .
- ٦ - احتياجات المدرسة : ومدى استكمالها للكتب والادوات والأجهزة والخامات والوسائل المعينة واثاث والسلف المالية .
- ٧ - المشروعات المدرسية : المستحدثات والابتكارات ومظاهر التطوير .
- ٨ - طابور الصباح : ويجدر بالموجه حضور طابور الصباح ليحكم من خلاله على النظام المدرسي ، كما يحسن معاشية المدرسة طيلة اليوم الدراسي وحتى نهايته ليحصل على صورة كاملة للمجتمع المدرسي ولا يعتمد على السماع فقط ، فان الممارسة الشخصية خير ما يعطى الموجه رأيا صائبا عن الوضع العام بالمدرسة .

ثالثا : الدورة التفتيشية الثانية :

- يسير الموجه على نمط الدورة الاولى مع الاهتمام بالنقاط الآتية :
- ١ - التدقيق في فحص المستويات التحصيلية للتلاميذ والطلاب .
 - ٢ - وضع الترتيبات اللازمة مع ادارة المدرسة وهيئة التدريس لتقوية الطلاب الضعاف والمتخلفين دراسيا .
 - ٣ - التأكد من استمرار الأعمال التحريرية والعملية حتى نهاية العام الدراسي .

- ٤ — المراجعة الدقيقة لسجلات حضور وغياب وتأخر طلاب المدرسة .
- ٥ — التأكد من استمرار أعمال النشاط-المدرسي بصورة جدية ، وليست مظهرية القصد منها الاعلان عن المدرسة في معرضها السنوي .
- ٦ — وضع نظام محكم للمراجعة العامة الجدية بما يكفل انتظام الدراسة حتى آخر يوم في العام الدراسي .
- ٧ — تقييم أعمال المدرسين بطريقة دقيقة بحيث يمكن الكشف عن مدى استفادتهم من التوجيهات السابقة .
- ٨ — توجيه المدرسين لأعمال الامتحانات وخاصة فيما يتعلق بنظام واسلوب وضع الأسئلة وكذلك تقدير الدرجات والمراجعة وتلخيص درجات أعمال السنة وامتحان نصف السنة بحيث يضمن ويطمئن على أن تقييم الطلاب يسير بصورة سليمة .
- ٩ — انطباعاته عن النظام المدرسي العام ومدى انتظام الدراسة في النصف الثاني من العام الدراسي وخاصة في الفترة الأخيرة واقتراحاته لتدعيم النظام وضبط العملية التعليمية .
- ١٠ — تسجيل جميع مشاهداته وملاحظاته ومقترحاته في سجل التوجيه الفني بالمدرسة . مع اسنرشاده برأى ناظر أو مدير المدرسة في تقديرات هيئة التدريس .

رابعاً : دورة خاصة خلال امتحانات آخر العام :

ويقوم فيها الموجه بالأعمال الآتية :

- ١ — الاشراف على النظام العام للامتحان واقتراح ما يراه مناسباً
- ٢ — فحص أسئلة مادته وتقويمها وابداء ملاحظاته عنها .
لسلامة أعمال لجنة الامتحان .
- ٣ — فحص أعمال تقدير الدرجات والمراجعة والتأكد من سلامتها ودقتها
- ٤ — وضع الترتيبات اللازمة لمراجعة تصحيح المادة في حالة عدم وجود مدرس أول بالمدرسة .
ومراعاة مدى دقة سير العمل بها وابداء ما يراه من ملاحظات
- ٥ — فحص أعمال لجنة النظام والمراقبة وتعرفه على خطوات العمل ووسائل علاجها .
- ٦ — استعراض درجات الطلاب في الامتحان التحريري ومقارنتها بدرجاتهم في أعمال السنة .
- ٧ — الاطلاع على النسبة المئوية للنجاح للمادة في كل فرقة والحكم عليها كمقياس للمستوى التحصيلي للطلاب وذلك قبل ضم الدرجات لأعمال السنة .

٨ — اعطاء مزيد من الاهتمام لامتحانات المدارس الخاصة التى تقوم بنفسها بأعمال الامتحانات طبقا لتصريح مسبق من الادارة التعليمية لتكامل هيئات التدريس بها .

٩ — الاتصال بصفة عاجلة بالمسؤولين فى الادارة التعليمية فى حالة وجود مخالفات صارخة فى أعمال الامتحانات تخرج عن التعليمات التى قررتها الوزارة .

١٠ — تقديم تقرير كتابى مفصل عن أعمال الامتحان فى المدرسة التى قام بزيارتها مشتملا على جميع العناصر السابقة للاسترشاد بها عن عمل استبيان عن نظام التقييم الجديد وحتى يمكن الاستفادة به عند اعادة النظر فى هذا النظام .

والخلاصة أنه بمراجعة جميع الاختصاصات والأعمال المنوطة بالموجه الفنى يتراءى لنا كمربين أن رسالته لا تقل أثرا وفاعلية عن القيادات التعليمية الأخرى ، على أن تكون جميع المسؤوليات السابقة موضع تقدير وإيمان من السادة الموجهين الفنيين حتى يتحقق على أيديهم الارتفاع بمستوى العملية التعليمية الى الدرجة المنشودة . والله ولى التوفيق .

حول كفاية المعلم

دكتور محمد مصطفى زيدان
استاذ علم النفس المساعد
كلية التربية — جامعة أسيوط

ان كفاية المعلم هي قدرته على انجاز اهداف التعليم غير المحددة .
وتقاس عن طريق فحص خبرته السابقة أو مستوى التحصيل . أو تعدد
كفاية المعلم من خصائص شخصيته التي ترجع الى تحصيل بعض اهداف
التعليم ، وهذه تقاس عن طريق اختبارات الشخصية .

ويرى بروس بيدل Bruce Biddle ان التعريف الثانى يفترض وجود
توافق بين شخصية المعلم والسلوك ، كما يفترض ان سلوك المعلم يمكن ان
يتغلب على بيئة التلاميذ السبئية مما يؤدي الى وجود نتائج ايجابية بالنسبة
لجميع التلاميذ .

ولنبحث الآن نتائج تعلم التلميذ ، فمن المحتمل ان يعتمد هذا التعلم على
مواد القراءة المتوفرة ، ووجود أو عدم وجود المساعدات الآلية والمناخ
الاجتماعى بالمدرسة والوضع الاجتماعى للتلميذ فى فصله وذكائه ونواحى
بيئية اخرى يمكن ان تتفاعل تفاعلا طيبا مع الجهود التى يبذلها المعلمون
أو من جهة اخرى قد تقلل من فاعلية جهودهم .

أو ان كفاية المعلم هي عبارة عن سلوكه الذى يحقق هدفا تعليميا
معينا .

وهذا التعريف لا يوضح الوسائل التى يمكن ان تستخدم للتدريب على
تحقيق الاهداف التعليمية أو التى قد تؤدي الى انجازها ، كما أنه لا يوجه
النظر الى النتائج الجانبية لسلوك المعلم ، الا أن كثيرا من المدارس — فى
الولايات المتحدة الأمريكية — قد حاولت قياس كفاءة المعلم عن طريق دراسة
عدد الأشهر التى يرتفع فيها تحصيل التلميذ فى السنة وأخذ متوسط هذه
الأشهر ، بيد أننا لا نشجع هذه الطريقة .

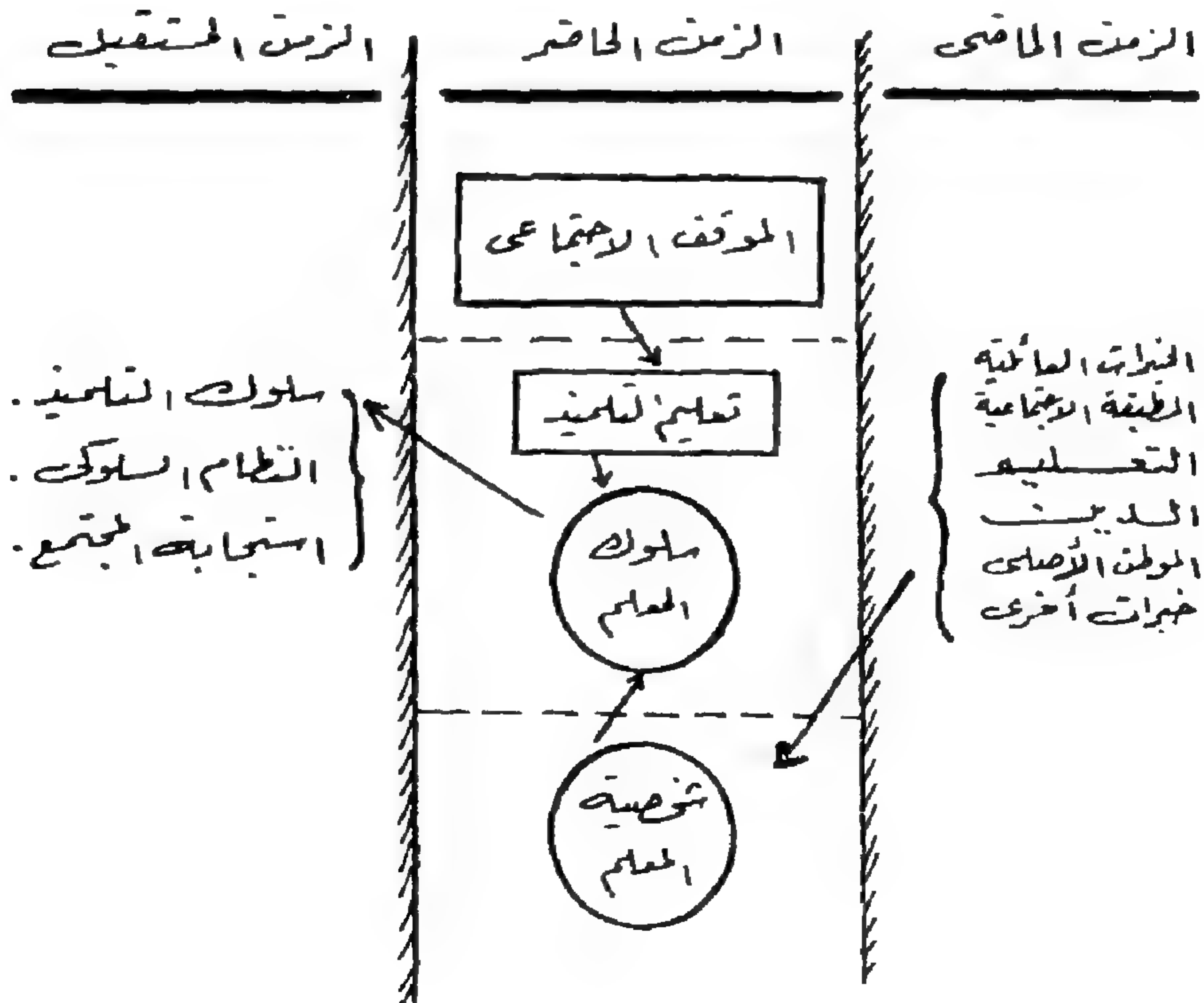
ونجد فى كل التعريفات الثلاث لكفاءة المعلم نقطة مشتركة وهي انه
ينبغى الحكم على المعلم من خلال قدرته على تحقيق اهداف معينة لذا فقبل
الحكم على الكفاءة يجب وضع مجموعة اهداف متفق عليها للنظام التعليمى
— على الأقل فى المجتمع المحلى — واذا كان هناك اهداف غير متفق عليها
فان كفاءة المعلم فى نظر فرد قد تعد فى نظر آخر مجرد سخافة لا ارتباط
لها بالواقع . وتزداد المشكلة تعقيدا لأن الاهداف قد يكون مداها قصيرا
أو طويلا .

وفي الواقع فانه بالنسبة لبعض الأشخاص ، قد يكون لأوجه نشاط المعلم المتعددة شيء من الهدف ، ومن جهة أخرى هناك بعض من الناس يميلون الى الحكم على كفاءة المعلم من خلال سلوك التلميذ ذاته حتى بعد تخرجه من المدرسة بسنوات عدة .

وتعد المشكلة معقدة حقا لكثرة تنوع النتائج المترتبة على سلوك المعلم . وإذا ركزنا على التلميذ كفرد فان التحصيل الأكاديمي ، والمواقف تجاه التعليم ، والمهارات الاجتماعية ، والقدرة الخلاقة والصحة البدنية هي المناسبات العامة . والمعلمون الذين لديهم قدر من المعرفة في ديناميكية الجماعة يشعرون بالاكثاب حين يلاحظون زيادة في عدد المنطوين اجتماعيا في الفصل .

والى جانب هذه الاعتبارات — التي تتعلق بالتعليم — يصدر الحكم على المعلمين على أنهم أعضاء فريق تربوي قد يساهمون في بيع تذاكر الحفلات أو يشاركون في أنشطة المجتمع أو حضور حفلات للشاي .. الخ . وبعيدا عما اذا كان هذا العامل له اثر في كفاءة المدرس ونشاطه ، فانه لا يمكن الحكم على كفاية المعلم بالصورة العامة التي تكون عليها تلاميذه أو بخدماته للمجتمع المحلي الذي ينتمى اليه وهكذا .

والشكل الآتي يفيد في توضيح واختبار التعريفات الثلاثة — السابق ذكرها — والخاصة بكفاية المدرس :



ان تعقيدات العملية التربوية وعدم فاعلية كفاية أبحاث الآن تدعونا الى اقتراح التعريف الآتى عن كفاية المعلم والذي يتلخص فى :

« قدرة المعلم ليسلك بطريقة معينة داخل موقف اجتماعى لى ينتج تأثير عملى واضح وملاموس يتفق مع هؤلاء الذين يعمل معهم فى البيئة » .

وهذا التعريف يقترح ضرورة استجلاء مجموعة من الأسئلة الأمبيريقية^(١) والمعارية قبل القيام بتقويم كفاية المعلم .

« أسئلة تجب الإجابة عليها من أجل تطوير مفهوم كفاية المعلم »

الأسئلة المعيارية	الأسئلة الأمبيريقية
٢ - ما هى مجالات الانتاج التى يجب تطبيقها فى الحكم على فاعلية المعلم ؟ وفى حالة التضارب والاختلاف بين مختلف الحكماء ، فأى من هؤلاء يحدد مجالات الانتاج : الجمهور او اساتذة التربية او المحامون .. وهكذا ؟	١ - الى أى مدى يتفق الحكماء على أهداف فاعلية المعلم ؟ وما هى الأهداف المقترحة بواسطة التقاليد القومية والمحلية والنظرية التربوية ؟ وكيف يمكن التوفيق بين مختلف المستويات المتعارضة ؟
٤ - ما هى مجالات سلوك المعلم التى يمكن أن تعتبر مقبولة كغايات فى حد ذاتها ؟ وما هى أنماط المواقف الاجتماعية والطرق الغنية والخطط التى يمكن استغلالها واستخدامها فى العملية التربوية ؟	٣ - هل يمكن اكتشاف أوجه الصلة بين سلوك المعلم والمواقف الاجتماعية ونتائج التعليم ؟ وهل يمكن ايجاد تصنيف للمواقف الاجتماعية (داخل وخارج الفصل) التى يمكن بها عزل (حصر) الطرق الفعالة لسلوك المعلم ؟

(١) الأمبيريقية : يشير هذا المصطلح الى الاعتماد على الواقع ، ويشيع استخدامه فى العلوم الانسانية بصفة خاصة ، اذ يصعب فى هذه العلوم أن نجرى اختبارات تجريبية توازى فى دقتها تلك التى يجريها علماء العلوم الطبيعية ، ويفضل معظم الباحثين استخدام مصطلح البحث الأمبيريقى لتجنب الأخطاء التى يمكن أن تصاحب وصف بحوث الانسان والمجتمع بأنها تجريبية .

ما يفعله المعلم الكفاء في المدرسة الابتدائية

ان ما يميز المعلم الكفاء عن زميله الأقل كفاءة هو أن الأول عنده القدرة على احداث تغيير في سلوك تلاميذه . هذه القدرة هي التي تصنع المعلم الكفاء ، وتجعل دروسه فعالة ذات أثر وتحقق النتائج المرجوة . هذه القدرة عند بعض المعلمين هبة مفتحة الطبيعة اياها ، ولكنها بالنسبة لكثير من المعلمين تكون مكتسبة يستطيعون بالممارسة الجادة الحصول عليها .

والمعلم الكفاء يعرف أن المادة التعليمية هي وسيلة فعالة لتحقيق الأهداف التي يريجوها ، واكساب الخبرات والمعارف والمهارات التي يحتاجها تلاميذه . مثل هذا المعلم عنده ذخيرة حية من المادة التعليمية ، وهو يستغلها لاثباع حاجات تلاميذه وللوصول الى الأغراض التي يريدونها . فالمعلم الناجح هو الذي يفكر في وسائل وطرق فعالة لمعاونة التلاميذ كي يضعوا أهدافا لما يقومون به من أعمال ، فكل طفل يتعلم وفق قدرته ، وهناك اختلافات كبيرة في المدى الذي يحدث به التعلم عند الأطفال وطريقة التدريس يجب أن تكفل وتوفر فرصا للأطفال كي يعملوا على مستويات مختلفة . فطريقة التدريس هي تعبير عن شخصية المعلم وقدرته على انشاء علاقات مع أطفاله ، وهي وسيلته في توفير ما يحتاجون اليه من معرفة ومهارات . وكل معلم نفهم أطفاله وعرفهم معرفة حقة ، انما تمكن من ذلك من خلال طريقته في التدريس . والمعلمون الذين عاونوا تلاميذهم حقا هم ما يقيسه المربون في هذا الصدد . الا أن نتائج سلوك المعلم لا تقتصر على سلوك التلميذ الفردي . فكثير من المعلمين يشكون من أن الحكم يصدر عليهم من الناظر على أساس هدوء فصولهم ، أو مدى انضباط تلاميذهم على أولئك الذين استعملوا طرقا فردية للتعليم تتناسب مع فردية التلميذ .

والمعلم الكفاء يزود نفسه بالتعرف على مدى واسع عريض من الوسائل التعليمية ، ويجعلها معينات لتلاميذه على التعلم ، كذلك فهو ينمي في نفسه القدرة على ايجاد أو تصنيع ما لا يتوافر منها ، وعلى البحث عن مصادر تسد ما قد يعوزه من معلومات عنها .

يجب أن يعمل المنهج على نمو المعلم في المهنة حتى يكون أكثر كفاية في مهنته . فلا يكون المنهج رتibia يجعل المعلم يسير بطريقة آلية ، وانما يجب أن يكون به قدر من المرونة والحرية الواسعة التي يستغلها المعلم أحسن استغلال ، فيرقى في مهنته ويسعى الى الكمال في مادته وطريقته .

وكما أن المنهج يؤثر في المعلم ، فنجد أن المعلم بدوره يؤثر في المنهج ،

فكثيرا ما توضع مناهج ممتازة ولكنها تهتز وتفشل في يد مدرسين غير أكفاء ، وبالعكس قد يكون في المنهج عيب أو أكثر ، أو نقص في ناحية من نواحيه ، ولكن عندما يوضع في يد قديرة تستطيع أن تسد هذا النقص وتتلافى هذا العيب عن طريق الابتكار والتفكير والعزم . فمستوى المعلم ومدى الثقة في كفايته يؤثران في وضع المنهج وفي صياغته وفي تنفيذه . ومن هنا دعت الحاجة الى العناية بمستوى المعلم حتى يستطيع ان يفهم المناهج تفهما واعيا وينفذها تنفيذا كاملا .

فنظرة المعلم الى المنهج تؤثر في وظيفته وفي نشاطه . فاذا نظر اليه باعتباره مجموعة من المواد الدراسية فقط كانت وظيفته تلقين التلاميذ هذه المعلومات الدراسية ، أما اذا نظر اليه باعتباره مادة وطريقة ونشاطا ، استطاع ان يجعل منه أداة حية تزود التلاميذ بطرق تفكير سليمة وخبرات متعددة وقيم واتجاهات طيبة فيستغل البيئة في ربط دروسه ، ويراعى الفروق الفردية بين تلاميذه فلا يتخذ من ضعف التلميذ وسيلة للتشهير به ، بل يوجه كل تلميذ الى العمل الذي يناسب استعداداته وميوله ، ويترجم المعلم الماهر ما تتضمنه المناهج من سبل النشاط وفق ميول التلاميذ ونزعاتهم وحبهم للاستطلاع والنشاط الحركي .

والمكتبة بالنسبة للمعلم أداة لاثراء المناهج ، وتربية التلاميذ تربية استقلالية ، وتنمية ثقتهم بأنفسهم عن طريق كسب المعرفة بواسطة الجهد الشخصي ، والقدرة على النقد والتمييز بين الجيد والردىء ، ومن خلال القراءة واعداد التقارير المبسطة يتعلم التلاميذ المشاركة في التفكير والعمل الجماعي .

ويقتضى تسهيل الخدمات المكتبية لجميع الأطفال بالمدرسة تخطيطا تعاونيا من جانب المعلمين وأمين المكتبة فيما يتصل باختبار مجموعات الكتب التي تزود بها المكتبة أو مكبات الفصول ، وتنظيم زيارات التلاميذ الى المكتبة ، وتنظيم حصص القراءة الحرة الأسبوعية بالمكتبة لكل فصل من فصول الصفين الخامس والسادس بالمدرسة ، وتنظيم ساعات رواية القصص للأطفال . . الخ .

والمعلمون هم أصحاب الدور الأول في تحديد شكل ومضمون مجموعة الكتب الموجودة بالمكتبة ، وهم نظرا لمامهم بتغيرات المناهج ، وادراكهم لاهتمامات التلاميذ ، أقدر على اقتراح المناسب من الكتب الجديدة أو تحديد الموضوعات والاهتمامات التي تحتاج الى كتب أكثر لتنظيمها .

الكفاية (الفعالية) عبارة عن ظاهرة لجمل الشخصية التي تميز المدرس

الكفاء . فالشواهد التجريبية والملاحظة اليومية تركزان على صفات مثل :
الثبات الانفعالي ، والطباع الجيدة والوضع الديموقراطى المتميز بالتعاون
والعطف والصبر والفكاهة والعدل . بالإضافة الى كل ذلك فان هناك حاجة
الى الكفاءة المهنية ايضا والقدرة على الاستفادة الفعالة من نماذج الشخصية
السوية ، وكذلك بعد النظر فيما يتعلق بالأطفال وتهيئة الجو الصالح
لمساعدتهم على النمو الصحيح جسديا وانفعاليا واجتماعيا وعقليا . . الخ .

وفى هذا الصدد فان النية الحسنة ليست كافية بل يجب ان يكون المعلم
متمرسا بأصول علم النفس التربوى وماهرا فى استعمال امكانياته لمصلحة
تلاميذه . كل هذه الصفات تتضمن فهم واحترام الأطفال كأساس لاقامة
علاقات بين الطالب والمعلم ، بحيث يكون لهذه العلاقات معنى فى منهج
تربوى مثمر .

ان القدرة على اقامة علاقات شخصية جيدة مع الطلبة والفهم الجيد
لمادة التدريس من جهة وطرق التدريس الحديثة من جهة أخرى هى شروط
ضرورية للتدريس الفعال ، واذا فسرنا كل هذه الأمور بشكل مفصل فانها
يمكن أن تشكل شروط كافية للكفاية .

ان الكفاية فى التدريس تتطلب أكثر من مجرد الجمع لهذه الصفات
المرغوبة ، ولكن مع كل هذا فان السمات التالية هامة — فى المعلم الكفاء —
بشكل يجعلها تستحق الذكر :

— مستوى كاف او مقبول من ناحية العلم والذكاء .

— سهولة كافية فى التعبير .

— تأسيس جيد وخلفية طيبة فى علم النفس التربوى ، وأصول
وفلسفة التربية .

— شخصية متكاملة توحى بالثقة والمسئولية .
وفلسفة التربية .

— مستوى جيد من الثقافة العامة .

— أن يكون مهيناً بالاتجاه الديموقراطى .

— يقظة ونشاط فى المهنة ، وميل نحو اصلاح النفس .

هل التربية عمل سياسى ؟

يوسف ميخائيل اسعد

م ا تربية وعلم نفس
معلومات العباسية

إذا كنا نفهم التربية بأنها اعداد الفرد للحياة باتساق وانسجام فى نطاق مجتمع معين هو مجتمع الوطن الذى يستظله ، وللعمل على زيادة رخائه وارتفاع عزته والذود عنه ، والتقدم به خطوات الى الامام ، فاننا نكون قد وثقنا بذلك الصلة فيما بين العمل التربوى والعمل السياسى . ولا يكون هناك فارق واضح بين الوقوف فى الفصل للتدريس وبين الوقوف على منبر مجلس الشعب للدفاع عن وجهة نظر سياسية معينة الا من فئة المواطنين الذين يخاطبهم الشخص .

ولكن هل معنى هذا ان التربية والسياسة كلمتان مترادفتان ؟ هذا غير صحيح . ولكن هناك تداخل فيما بين نطاق التربية وبين نطاق السياسة . فالسياسى يتحدث مع الاشخاص الذين قامت التربية بواجبها ازاءهم او الذين يفترض انها قامت بذلك نحوهم . فعمل رجل السياسة يبدأ من حيث انتهى عمل المربى . فالمفروض ان تكون التربية قد ارسيت الخلفية التربوية السياسية فى المواطن قبل ان يستلهمها السياسى ويبدأ فى التعامل مع ذلك المواطن .

ومن الخطر فى الواقع ان يفهم المدرس ان مهمته التربوية هى مجرد التوجيه السياسى فذلك كما هو واضح اجتزاء مغل لمسئولية التربية تجاه الناشئة . وهنا ينبغى ان نميز بين النشاط السياسى وبين التربية السياسية . فالنشاط السياسى هو المشاركة الايجابية فى توجيه الراى الجماهيرى للأخذ باتجاهات معينة تؤثر على فئات الشعب بالداخل وتؤثر فى توجيه دفة الوطن كوحدة عضوية بالخارج . ولكن التربية السياسية هى الاعداد البطيء وبعيد المدى لأبناء الشعب وتسليحهم بالمقومات التى تجعل منهم كيانا صلبا صالحا للحياة وفق مبادئ راسخة محددة ، ووفق مثل العليا مرسومة بتصور واضعوها انها جديرة بالوصول بهم الى تحقيق الشخصية الجماعية للأمة والتعبير عن ملامحها الحقيقية .

ولعلنا نسأل عن مقومات التربية السياسية التى يجب على العاملين فى حقل التربية توخيها واستهداف تحقيقها فى عملهم .

أولاً — اعداد جيل صحيح الجسم قوى البنية قادر على بذل المجهود وعلى مواصلة العمل . ويخطيء البعض عندما يعتقدون أن الانسان الحديث ليس بحاجة الى ما كان الانسان قديما بحاجة اليه من القوة العضلية بفضل ما استجد من استخدام للآلات . ذلك أن الآلة مهما قامت بخدمة الانسان ، فإن العضلات البشرية ستظل من مقومات العمل ، لأن الآلة مهما انتشرت فإنها لا تستطيع أن تحل محل الأيدي البشرية في كل صغيرة وكبيرة . ناهيك عن أن سلامة الجسم وحيويته وخلو الجسم من المرض من الشروط الأساسية في تكوين المواطن السعيد القادر على التفكير السديد والمتعاون مع غيره والمقبل بنشاط على تنفيذ ما يكلف به من مهام .

ثانياً — اعداد جيل صحيح النفس خال من الأمراض النفسية . وطبيعى أن النفس السوية وسلامة السلوك النفسى يرتكزان على سلامة الجسم . ولكن سلامة الجسم والصحة الجسمية لا يكفيان وحدهما لضمان سلامة النفس . فلابد من توفير جو ملائم لنمو الشخص نفسيا بغير ارهاق وبغير ضغط شديد . ذلك أن مطالبة الفرد والاحاح عليه بما يثقل عليه وبما لا طاقة له عليه انما يؤديان الى اعتلال النفس . ولا يخفى أن قطاعا كبيرا من الأمراض النفسية ان هى الا هروب من الواقع المؤلم أو المجهود . وهنا نهمس في آذان مدرسينا بأن يرفقوا بالتلاميذ والا يحملوا طفلا أكثر من طاقته حتى لا يفقدوه أهم مقومات حياته — أعنى صحته النفسية . ولا شك أن حسن معاملة الطفل واحترامه كإنسان وعدم استذلاله بالضرب والاهانة لى عوامل خطيرة في تكوين شخصيته كمواطن حر .

ثالثاً — اعداد جيل متعاون . وهنا نشير الى الأهمية المنوطة اليوم بالتعاون في تسيير دفة المجتمع الحديث . فالفردية الانعزالية لم تعد هى السمة الصالحة لأبناء المجتمع الحديث الذى أخذ نفسه بالأسلوب الاشتراكى . وأكثر من هذا فإن المجتمع الرأسمالى نفسه لم يعد يأخذ بالفردية التنافسية ، لأن العلوم الحديثة والتكنولوجيا لم تعد تقوم على اكتاف الفرد ، بل صارت تقع على كاهل المؤسسات . فالعمل فى فريق صار السمة المميزة للحياة الحديثة . ولم تحرز الأمم المتقدمة تفوقها التكنولوجى الا باعتمادها على العمل فى فريق . بيد أننا لا نغنى طمس المعالم الفردية لكل شخص ، بل نغنى أن يتعاون مع غيره كإنسان حر مقبل على بذل الجهد المنسق مع غيره حتى لا يحدث تداخل فى الجهود المبذولة وحتى لا يكون التكرار هو السمة البارزة فى حياة أفراد المجتمع .

رابعاً — اعداد جيل قابل للتطور . ذلك أن التربية التى لا تهتم الا بتكليف المواطنين لما هو قائم اليوم ، انما تقصر فى حق التطورات البادية أو المتخفية فى الأفق . ولا شك أن الفارق الأساسى بين شخص وآخر ، بل وبين شعب وآخر انما يتضح بصفة خاصة فى قدرة أحدهما على التكيف

السريع لما يستجد ، وعجز الآخر عن ذلك واستمساكه بما داب على الأخذ به والتكيف له . وهنا ينبغى علينا أن نميز بين شيئين هامين : المبادئ والأحداث . فالمبادئ العريضة لا تتغير ولا ينبغى أن يغيض النظر عنها ، أما الأحداث والأشياء فانها متغيرة ولا ينبغى الاحتفاظ بها وتقديسها بغض النظر عن مدى فاعليتها . وهنا نجد أن الشخص أو الشعب المتحجر غير القابل للتطور يتخذ من الأحداث والأشياء مبادئ لا يحيد عنها ، ويداب على الاستمساك بها لا يتنازل عنها . خذ مثالا لذلك الرجل الذى ظل مستمسكا بالمصباح الغازى بعد دخول الكهرباء بقريته ظنا منه أن الاستمساك بما داب عليه أجداده انما يدل على استمساكه بمبادئه . ونفس الشيء يقال عن الشعب الذى يظل مستمسكا بمجموعة من العادات والتقاليد التى لا تصلح للمجتمع العصرى وقد أخذ يلبسها أثواب التقديس ويعزوها الى المقدسات مع أن المقدسات منها بريئة .

خامسا — اعداد جيل مستير . واضح أن هذا المقوم يرتبط ارتباطا وثيقا بالمقوم السابق . ذلك أن التنور يرتبط بتوظيف المعرفة . والواقع أن المجتمع العصرى يجب أن يجعل المعرفة ايا كانت قابلة للاستخدام والتطبيق والافادة في مواقف الحياة المختلفة . لذا فانك تجد الشعوب التقدمية تداب على غريزة مناهجها باستمرار ولا تعلم أبناءها الا ما يصقل المواهب ويفتح الذهن ويفيد في الحياة العملية فمسئولية التربية — المدرسة والاذاعة والتلفزيون والسينما ... الخ — تتبدى في توفير البصيرة الحية للمواطن وتحريك ثقافته وغربلتها وتطويرها وتصحيح مسارها والقضاء على المفاهيم والقيم الضارة . والأخذ بأحدث ما توصل اليه العالم من علم ومعارف في ضوء التراث الشعبى والمقومات الأصلية لثقافة الشعب . فلقد ثبت أن الشعب المستنير ليس هو الشعب الذى تنقل اليه الثقافات الأجنبية بغير تمييز ، بل هو الشعب الذى يستطيع أن يتفاعل مع الجديد وأن يهضمه ويجعله ضمن مقوماته الأصلية .

سادسا — اعداد جيل مخلص في ايمانه . ونقصد بالايان القيم الروحية والقيم الاجتماعية والوطنية . فلا يكفى أن نبث في أبنائنا ما نؤمن به من قيم ، بل ينبغى علينا أن ندرّبهم منذ نعومة الأظافر على الاخلاص وعدم المواربة ونبذ النفاق والاستمساك بالصراحة والتعبير عن خلجات النفس بشجاعة . ذلك أن الايمان المخلص يختلف جذريا عن الايمان الأعمى . فالايان المخلص هو ايمان متبصر لا ينطوى على فجوات مكبوتة . انه ايمان صادر عن جوهرية نفسية صادقة ، وعن تربية تقوم على القلب واليد في نفس الوقت . فهو ايمان يجد له تعبيرا في سلوك الشخص وفي أنحساء تصرفاته المتباينة . والواقع أن الايمان المخلص جدير بأن يدفع الشخص الى تقديم التضحية بكل عزيز لديه كاستجابة طبيعية لايمانه المخلص والمتين .

الإتجاهات الحديثة

فى علاقة المدرسة بالبيئة

الأستاذ محمد سعد الدين الموجى

بدفع التطورات المختلفة التى تشكل حياتنا المعاصرة ، التربية الى أن تغير من مفهومها وأنماطها وتشكيلاتها . فان تأكيد الجماهير لحقوقها فى حياة اجتماعية واقتصادية وسياسية جديدة قوامها المشاركة الفعلية فى تقرير مصيرها ، وممارسة أدوارها فى العمل المنتج ، والحصول على الخدمات الحقيقية ، وان الاتجاه الى جعل العلم فلسفة وأسلوباً أساساً لتطوير الحياة الإنسانية ، وان الأخذ بالتطور التكنولوجى فى أساليب الإنتاج والعمل فى مختلف الميادين ، وان العمل على ملاحقة التغير فى أساليب الحياة والأفكار — كل هذا يلقى على القائمين على التربية مطالب أساسية .

الترابط العضوى بين المدرسة والمجتمع :

وأولى هذه المطالب تغير النظرة الى التربية ذاتها . فالتربية قوة وتشتق قوتها هذه من حقائق جديدة هى :

- استعداد الفرد اللامتناهى للتغير والتشكل .
- قدرته فى أن يغير هو نفسه — بما تغير فيه — فى أسلوب حياته وأسلوب حياة مجتمعه وأنماط ثقافته .
- تشخيص المحيط الثقافى الذى ينتمى اليه وتبين ما فيه من عناصر قوة وضعف والتميز بينها وتوجيهها وصولاً الى مستوى أفضل لهذا المحيط بمستوياته المختلفة المتعددة .
- مدى ما يبذله من ايجابية فى النهوض بمستوى عمليات التفاعل والاتصال بينه وبين الآخرين فى الدوائر الاجتماعية المختلفة التى يمارس فيها أدواره باعتباره عضواً فى جماعات مختلفة ينظمها مجتمعه .

والتربية بهذا المعنى — لا توجد بذاتها ولا تستمر من تلقاء نفسها ، اذ توجد بوجود الأفراد فى جماعاتهم الإنسانية ، وبفعل نشاطهم وممارستهم لأساليب العمل والتفكير فى سياق عمليات التفاعل المتصلة التى يعيشون فيها وبواسطتها . اذ أن فعل التربية بهذا المعنى الثقافى العام لا تنفرد به

مؤسسة واحدة من مؤسسات المجتمع . ذلك ان عملية التنشئة الاجتماعية — او التطبيع الاجتماعى — التى تعتبر التربية قرينة لها ، لا تقتصر على مؤسسة بعينها او على موقف واحد من مواقف الحياة ، بل انها عملية موصولة تشارك فيها جميع الدوائر الاجتماعية التى تتمثل فى وسائط الثقافة — كالاسرة ، والمسجد او الكنيسة ، وجماعة الرفاق والزملاء ، والمدرسة والهيئات والروابط الاجتماعية ، وما يستحدثه المجتمع من وسائل اتصال وتجمع كالاندية والتنظيمات السياسية والاقتصادية والصحافة والاذاعة والسينما والمسرح والتلفزيون .

ومن هنا تبرز لنا بعض الاسس التى لا بد من الوعى بها ، واعتبارها اطارا تعمل فيه التربية ، وبالتالي اعتبارها اطارا علميا لعلاقة المدرسة بالبيئة :

— ان التربية عملية اجتماعية ثقافية تشتق ضرورتها من ضرورة الوجود الاجتماعى للأفراد ومن كونهم حملة الثقافة .

— ان الثقافة ، بكل وسائلها ، تعتبر الوعاء التربوى العام ، حيث تحدث عملية التنشئة الاجتماعية للأفراد بما تؤدى اليه من اكتسابهم أنماط سلوكية تحدد علاقاتهم وتعبر عن نفسها فيما يقومون به من أدوار اجتماعية .

— ان المدرسة ، وهى المؤسسة التربوية المتخصصة تعتبر واحدة من بين مؤسسات اجتماعية مختلفة لا بد من التنسيق بينها لتوجيه مؤثراتها ، وتحويلها الى مؤثرات تربوية فى حياة الأفراد يتوافر فيها الوعى والهادفية والتخطيط .

— ان دور التربية فى عمليات التغيير ، يعتبر مسئولية مشتركة بين المدرسة وغيرها من المؤسسات الاجتماعية ، حتى تقوم التربية بالفعل بهذا الدور وهو تيسير التغيير ودفعه والمزيد منه فى آن واحد .

وفى هذه الحدود تتحول التربية فى مفهومها ومجالاتها الى ما يأتى :

أولا : ان تتسع التربية فى أهدافها وفى مناشطها وفى محتواها لتشمل المجتمع كله حيث ان التربية لا يمكن ان تكون الا للجميع فى عصر أهم ميزة فيه هو انه عصر الرجل العادى وعصر الجماهير . فكما ان التنمية تتطلب تعبئة الجماهير فان تحريك التعليم نفسه يتطلب تعبئة الجماهير . واذا كانت الديمقراطية هى نظام الجماهير فلا نجاح الا بجماهير مستفيرة وبالتالي لا بد ان تستند الى التربية .

لهذا نقول ان التربية ينبغى ان تكون للمجتمع كله ، وعن طريق المجتمع كله ، وبمعنى آخر ان تكون للكبار مثلما هى للصغار .

ثانيا : لى تصبح التربية للجميع وللمجتمع كل المجتمع فلابد أن تقوم المؤسسات كلها بوظائف تربوية لمساعدة المدرسة وتدعيمها لأن الملاحظ أن هذه المؤسسات والأنظمة فى المجتمع يمكن أن تقوم بوظائف تربوية مناسبة، لا من أجل تنشيط العملية التربوية فى المدرسة ، وإنما من أجل تنويع الفرص التعليمية من ناحية أو توفير الامكانيات المناسبة التى يصعب على المدرسة توفيرها من ناحية أخرى .

ومثالنا على ذلك ما يمكن أن توفره المصانع فى البيئات الصناعية من امكانيات لا قبل للمدرسة بها ، وكذلك الامكانيات التى توفرها المزارع فى البيئات الزراعية والتى لا تستطيع المدرسة أن توفرها .

المدرسة من البيئة ومن أجل البيئة :

المدرسة إذن مؤسسة اجتماعية عامة ، لم تعد وظيفتها قاصرة فقط على مساعدة التلاميذ على تكيفهم للبيئة التى يعيشون فيها ، باكتسابهم أنواعا معينة من المهارات والعادات والمعارف والأخلاق والاتجاهات ، بحيث تجعلهم يحسنون طريقة الحياة فى هذه البيئة ، ويتعاملون مع غيرهم بطرق سليمة، وينهضون بأحوالها ، ولكنها أيضا تساعد البيئة التى توجد فيها وتخدمها ، على أن تنمو وتحسن وتحمل مشكلاتها وتتكيف للأهداف والاتجاهات القومية .

والمدرسة بهذا الوضع مركز للبيئة ، وتأثيرها كبير فى رفع مستواها ، وفى عمليات التطور التى تحدث فيها ، فهى مؤسسة اجتماعية عامة ينفق عليها من الأموال العامة ، لتسهم فى خدمة المجتمع فى المدى القريب والبعيد على السواء .

والمدرسة أيضا تضم تلاميذ يتصلون تقريبا بكل فرد فى المجتمع أو فى البيئة ، وهى مكان يجتمع فيه التلاميذ من جميع المستويات الاجتماعية والثقافية ، فهى تلمس مشكلات البيئة والمدرسة ، وتتصل بالحياة الاجتماعية قدر اتساعها ، وكل ميادين الحياة داخلية فى اختصاصها ، وذلك عن طريق عملها مع الناشئين والشباب .

وتقدم الجماعة التى تدين بالاشتراكية ، يتطلب أن يتحمل الأطفال والشباب مسئولية المشاركة فى تقدم مجتمعاتهم فى المجالات المحلية والإقليمية والدولية والعالمية ، ولهذا يقع على المدرسة عبء كبير فى إعداد الفرد للاشتراك الإيجابى فى الحياة الحاضرة فى المجتمع الذى يعيش فيه والإسهام فى تقدمه ، وفى تنمية القيم والمهارات اللازمة للحياة الاشتراكية .

كل هذا يؤكد مسئولية المدرسة فى خدمة البيئة ، وتقديم خدمات متنوعة للبيئة التى تقع فيها .

خصائص مدرسة البيئة :

يعتبر المجتمع معملا كبيرا يتميز بالحيوية والنشاط ، يستطيع طلاب المدرسة ان يلاحظوا فيه نواحي النشاط المختلفة ، ويشتركوا تحت اشراف وتوجيه من المدرسة والمسؤولين في المجتمع في المشروعات القائمة فيه والمناسبة لهم .

وفي كل هذا تعمل المدرسة على تنمية الصفات الانسانية في تلاميذها بحيث يمارسونها ، ويعملون على تنميتها في جميع العلاقات بينهم ومع افراد المجتمع وجماعاته .

والمدرسة بهذا الموقع بين قوى المجتمع تعمل على توثيق الصلة بينها وبين مجتمعتها ، فتنظم الدراسة حول المشكلات الرئيسية في حياة المجتمع ، وتجعل مرافق المدرسة مركزا لنشاط الاهالي من جميع الاعمار ، وتشرك الاهالي في رسم سياسة المدرسة وتخطيط برامجها ، وتأخذ مركز القيادة في المجتمع وفي تنسيق برامجه التعليمية . ويمكن للمدرسة ان تحقق هذه الوظائف اذا ما اتجهت الى :

- ١ — تحسين مستوى المعيشة في المجتمع .
- ٢ — استغلال مصادر المجتمع كمعمل للدراسة والتعليم .
- ٣ — فتح ابوابها ومرافقها لافراد المجتمع لاستكمال تعليمهم ولتمضية اوقات فراغهم .
- ٤ — بناء مناهجها على اساس العمليات والمشكلات الاساسية في الحياة .
- ٥ — اتاحة الفرصة امام الاهالي للمشاركة في وضع وتخطيط سياسة المدرسة وبرامجها .
- ٦ — ان تأخذ دورا فعالا في توجيه نواحي التنسيق الاجتماعي .
- ٧ — أن تمارس الروح الديمقراطية في جميع العلاقات الاجتماعية وتعمل على تنميتها .

انواع النشاط الذي يمكن ان تقوم به مدرسة البيئة :

هناك انواع مختلفة من النشاط يمكن لمدرسة البيئة ان تقوم بها حتى يكون برنامجها وظيفيا يخدم الطلاب والمجتمع الذي يعيشون فيه وتتمثل هذه الانواع فيما يلي :

أولا : ملاحظة نواحي النشاط المختلفة في المجتمع عن طريق الرحلات والجولات والزيارات ، واستخدام مصادره المادية من مؤسسات ومتاحف وآثار ، ومصادره البشرية من اخصائيين او اهالي عاصروا حوادث معينة .

ثانيا : الاشتراك في مشروعات المجتمع فهذا يضيف معنى لما يتعلمه الطلاب ويعرفهم على نواحي النشاط التي سوف يزاولونها عند تخرجهم .
ويمكن الطلاب أن يشتركوا في أنواع النشاط الاجتماعي المختلفة أو يعملوا في المنظمات الاجتماعية .

ثالثا : الاسهام الايجابي في نشاط المجتمع وهذا يعتبر من احسن انواع النشاط الذى يمكن أن نقوم به مدرسة البيئة فالطلاب هنا يؤدون خدمة لمجتمعهم ويسهمون في حل مشاكله وفي تقدمه .
ومن الأمثلة على ذلك اشتراك الطلاب في مشروعات الخدمة العامة مثل الاشتراك في حملة نظافة أو ردم بركة أو في شهر المرور ... الخ .

دراسة البيئة أساس للتخطيط لمدرسة البيئة :

وتنظيم هذه الأنواع من النشاط وتوجيهها يتطلب دراسة مسحية تساعد المدرسة على التخطيط ، وتنظيم خبراتها ، وعلاقاتها بالبيئة . فكل مجتمع له خصائصه التاريخية والجغرافية والثقافية ، ولكل مجتمع تقاليده وانظمته ، ولكل بيئة مصادرها ومشكلاتها ، ولكل جماعة مطالبها واحتياجاتها . ولكى نكون المدرسة على وعى بهذا كله وجزء منه ينبغى أن يقوم عملها على أساس اجتماعى مدروس وواجب المدرسين أن يقوموا بهذه العملية حتى يكون لدى المدرسة صورة واضحة عن المجتمع الذى تخدمه وتسهم في تقدمه . وتكون هذه الدراسة محور الدراسة في برنامج المدرسة التعليمى ويمكن أن نعطي صورة عن الاطار العام لعناصر المسح الاجتماعى كما يأتى :

١ - الأوضاع الطبيعية :

الموقع - المساحة - المناخ - التربة - المصادر المعدنية .

٢ - السكان :

عددهم - الأعمار - نسبة الذكور والإناث - الشيوخ والأطفال - متوسط عدد الأسرة - المواليد والوفيات - الزواج والطلاق - الأحوال الثقافية - الحرف - مستوى المعيشة .

٣ - الأحوال الزراعية والصناعية والتجارية :

المحاصيل - الصناعات - العمال - السلع التجارية - الجمعيات التعاونية .

٤ - الأحوال الصحية :

الأمراض - المستشفيات - مكاتب الصحة - توزيع المياه - نظام التخلص من الفضلات والمجارى - المساكن .

٥ - أماكن الترفيه :

الحدائق - الأندية - الملاعب - دور السينما - المسارح .

٦ - وسائل المواصلات .

٧ - الهيئات الحكومية :

الشرطة - المطافئ .

٨ - الوعي العام :

التقاليد - الخرافات - المعتقدات - القيم - المحرمات .

اليوم المفتوح باعتباره وسيلة لربط المدرسة بالبيئة :

وهذه العلاقة العضوية التي ينبغي أن تخرج المدرسة من اطوارها التقليدى يمكن أن تتحقق عن طريق الأخذ بما يسمى باليوم المفتوح ، وهو اتجاه تأخذ به المدارس فى بعض البلاد المتقدمة ، كما ينبغي أن نأخذ به على سبيل التجريب .

تطبيق فكرة اليوم المفتوح :

ولتطبيق هذه الفكرة يقترح تشكيل لجنة فى كل مدرسة تضم بعض المدرسين والتلاميذ والخبراء من اهالى البيئة للتخطيط لهذا اليوم واختيار الوسائل الكفيلة بتنفيذه وتقويمه .

التخطيط لليوم المفتوح :

تتدارس اللجنة المشكلة فكرة اليوم المفتوح ، ووسائل تنفيذه على ضوء الامكانات والمصادر المتاحة فى البيئة ، حيث انه يلاحظ ان لكل بيئة ظروفها وطبيعتها التى لا بد وأن تشكل وسائل تحقيق اغراض هذا اليوم المفتوح . على أنه جدير بالاشارة أن تراعى اللجنة المبادئ الآتية :

١ - أن هذا اليوم المفتوح الغرض منه تحقيق الأهداف التعليمية للمدرسة ، وليس مجرد الترويح عن التلاميذ بالمفهوم المألوف للترويح .

٢ - أن ترتبط الأنشطة التى تنظم فى هذا اليوم بالعملية التعليمية وبالمواد الدراسية .

٣ - أن يكون من بين أهداف هذا اليوم ، اتاحة الفرصة للمشاركة الايجابية من جانب التلاميذ والمدرسين ، مما يسمح بالكشف عما لديهم من طاقات وامكانات خلاقة مثل قدرة بعض التلاميذ على التنظيم ، وقدرة بعضهم الآخر على القيادة ، وقدرة بعضهم الثالث على التفكير . . . الخ .

٤ - أن تلتحم المؤسسات والهيئات البيئية فى العمل التربوى بحيث تقوم هى نفسها بوظائف تربوية .

٥ - أن تتاح الفرصة أمام العاملين فى هذه المؤسسات والهيئات بالقيام بأدوار تعليمية تعزز الأدوار التى يقوم بها المعلمون أنفسهم .

تنفيذ الخطة :

والى جانب هذا يراعى فى تنفيذ الخطة التى تتفق عليها المدرسة .
ما يأتى :

- ١ — تعريف التلاميذ بكل مصادر البيئة وامكاناتها .
- ٢ — دعوة بعض الخبراء فى مجالات العمل المختلفة فى البيئة للمشاركة فى وضع الخطة .
- ٣ — الاتصال بالهيئات والمؤسسات التى ينظم العمل فيها من أجل تنظيم هذا اليوم وافادة التلاميذ بما لديها من أنشطة وامكانات .
- ٤ — دراسة وسائل المواصلات التى تكفل سرعة انتقال التلاميذ الى هذه المؤسسات والمجالات المختلفة والافادة كذلك من الوقت المتاح فى هذا اليوم ، والاستعانة فى ذلك بالهيئات المختلفة وفى مقدمتها المنظمات الشعبية .

تقويم اليوم المفتوح :

لا شك أن هذا اليوم يتطلب برنامجا لتقويمه حتى يحقق الغرض منه ،
وينبغى فى هذا المجال الالتفات الى ما يأتى :

- ١ — أن يكون تقويم التلميذ شاملا لسلوكه بسفة عامة اجتماعيا ونفسيا وتحصيليا .
- ٢ — اثر الأنشطة البيئية (التى تقدمها المؤسسات والهيئات) فى تعزيز العملية التعليمية .
- ٣ — درجة افادة التلاميذ من العاملين فى هذه المؤسسات والهيئات ودرجة مشاركة هؤلاء .
- ٤ — أن يكون نشاط التلاميذ فى هذا اليوم جانبا من جوانب التقدير العام للتلميذ .
- ٥ — قياس درجة مشاركة المعلمين فى تنظيم هذا اليوم ونوجيهه واعتبارها جزءا من تقديرهم العام .

عملية التسجيل :

أن تقوم كل مدرسة بارسال مخططها بالنسبة لهذا اليوم المفتوح وتسجيل ما تصل اليه من نتائج فى تقرير عام يرفع الى مديرية التربية والتعليم مرتين فى العام ، حتى تتمكن المديرية من تضمين نتائج تقارير المدارس التابعة لها فى تقريرها العام الفنى ليكون من بعد ذلك مع بقية التقارير المقدمة من جميع المديريات موضع دراسة من جانب الوزارة .

المدرس فى مدرسة البيئة :

تتطلب هذه المدرسة مدرسا ذا كفاءة انتاجية يمكن أن يقوم بالمهمة الملقاه على عاتقه وهذا يتوفر نتيجة لعدة عوامل تزيد من كفايته ، نذكر من هذه العوامل ما يأتى :

١ - الفهم العميق لاساليب دراسة المجتمع وخدمته وحركة القيادة في الدولة والعالم الخارجى من حيث اغراضها واتجاهاتها ونفوذها .

٢ - التعرف المباشر المبني على اساس من التفكير والاهتمام بالبيئة وما فيها من مظاهر خاصة بالصناعة والتجارة والزراعة وشئون العمال والحكومة والهيئات الاجتماعية وتاريخ الاقليم والمنظمات التى تسهم فى تقدمه .

٣ - الكفاية فى التخطيط والتنفيذ والتقويم فيما يتعلق بانتفاع المناهه الدراشيه بمصادر المجتمع ، وكذلك الوسائل السمعيه والبصريه والمصادر الانسانيه والمسح الاجتماعى ومشروعات الخدمه فى المجتمع والمجتمعات والمدن .

٤ - القدرة على العمل مع الافراد الذين ليسوا من هيئه التعليم ، والمنظمات المختلفه فى المجتمع بطريقه ديمقراطيه تعاونيه سليمة فعالة .

٥ - فهم مهنة التعليم على انها عملية نمو وتوجيه ، بحيث يساعد الفرد دائما على تنظيم الخبرات التى مر فيها ، ويستفيد منها فى اعمال أكثر ابتكارا من أجل تحسين مستوى المعيشة الانسانية .

ويستطيع المدرس أن ينمى كفايته الانتاجية عن طريق دراسة وفهم المجتمع الذى يخدمه ، وأن يكون صداقات مع الافراد والهيئات والمنظمات التى توجد به ، ويعمل معها ويشترك فى النشاط الذى تقوم به ، وينتفع بالمصادر المختلفه التى توجد فى تخطيط وتنفيذ وتقويم برنامج التعليم .

والله ولى التوفيق .

التعليم بالمراسلة

الدكتور أحمد حسين اللقاني
(كلية التربية — جامعة عين شمس)

يرتبط بناء الدول الحديثة بتنمية القوى البشرية حيث أن هذه القوى تعتبر من أهم الموارد الطبيعية لما تمتاز به من امكانيات النمو والقدرة على تطويع موارد الثروة الأخرى . وقد ظل بعض رجال الاقتصاد ردحا طويلا من الزمن لا ينظرون الى التعليم كعامل له فاعلية في عملية التنمية . وربما تأثرت هذه النظرة بعدم القدرة على قياس العائد الاقتصاى من التعليم بنفس الدقة التى يمكن بها تحديد العلاقة بين رأس المال والعائد من مشروعات التنمية الاقتصادية .

وقد تأثر الاقتصاديون أيضا في نظرتهم هذه بالنظريات الاقتصادية التى قررت أن رأس المال المادى من أهم عوامل انطلاق التنمية الاقتصادية ، ومع الاعتراف بأهمية عامل رأس المال المادى وضرورة العمل على استثماره بكافة الطرق إلا أنه من الجلى أيضا أن رأس المال البشرى له دوره الذى لا يقل عن دور رأس المال المادى في عملية التنمية ، فالمشروعات الاقتصادية أيا كان نوعها وأيا كان مجالها تقوم تلبية لرغبة الانسان مقترنة بالخبرة الفنية اللازمة . وبذا صار التعليم والاعداد الثقافى والمهنى للقوى البشرية ركيزة أساسية من الركائز التى تستند اليها التنمية ومن مقومات التخطيط لها .

ولما كان من أهداف التعليم اعداد الفرد للقيام بدور محدد في عملية التنمية ومساعدته على ادراك نطاق عمله واكسابه المعرفة والمهارات اللازمة لحسن ادائه ، فإنه يصبح من الضرورى اتاحة فرص للتعليم المستمر مدى الحياة كضرورة ملحة لمسيرة التقدم العلمى والتكنولوجى ، ومع ذلك فهناك مجتمعات لا يزال يسودها الاعتقاد بأن التعليم يتم في مرحلتى الطفولة والشباب المبكر حيث التعليم الابتدائى والثانوى والجامعى دون تعليم الراشدين الذى قلما يحظى بالاهتمام عند التخطيط للنظم التعليمية . وإذا كان التعليم يضع نفسه في خدمة التنمية ، فإنه يجب الا يقتصر على المستويات التعليمية التقليدية . بل ينبغى أن يتسع ليشمل في الوقت نفسه تعليم الراشدين وإعادة تعليمهم . أن حياة الانسان التعليمية لا ينبغى أن تنتهى بتخرجه من مدرسة أو كلية أو معهد بل ينبغى أن تستمر باستمراره

فى العمل والحياة لتطوره فيها ولتطويره لهما ، خاصة وان تعليم الراشدين لم يعد خاضعا لرغبتهم وانما صار من مسئولية المؤسسات التى يعملون بها والمجتمع الذى يعملون من أجله . ويدون اهتمام أصحاب هذه المسئولية يتعرض الاقتصاد للخطر ويفقد العمل جانبا من جوانبه . ووفق هذه النظرة الحديثة يصبح على التربية ان تعيد النظر فيما تقدمه الى المتعلمين من جوانب المعرفة حيث ان اتساع المعارف وتكاثرها من ناحية وتقادمها من ناحية أخرى يجعلان تقديم كل ما يحتاج اليه التلاميذ فى مستقبل حياتهم دفعة واحدة وعلى مقاعد الدراسة أمرا مستحيلا . وهذا يؤكد الحاجة المستمرة الى فرص تعليمية ، مما يجعل وظيفة المؤسسات التعليمية أكثر اتساعا بحيث تشمل اعداد الفرد وتمكينه من الوسائل التى تيسر له تعليميا مستمرا مدى الحياة . وفى ضوء هذا يجب الا يقتصر جهد تلك المؤسسات على اكساب المتعلمين جوانب المعرفة المختلفة . ولكن ينبغى ان يتركز الاهتمام أيضا بل الاهتمام الأكبر — على اكسابهم القدرة على مواصلة التعليم والاعتماد على النفس فى ذلك ، تحقيقا للتنمية الاقتصادية والاجتماعية .

ويرجع قصور كثير من المجتمعات عن الأخذ بهذا المفهوم الواسع للتعليم او قصور جهودها ازاءه لعدة عوامل منها :

أولا : ان النظام الرأسمالى لا يقل عن النظام الاقطاعى من حيث تأكيد الطبقة ، بل انه زاد الأوضاع الاجتماعية تناقضا حيث تركز الثروة فى يد الأقلية البرجوازية ومن ثم ظهر اتجاه ينادى بأن بقاء الطبقة العاملة فى فقر ضرورة لا بد منها كما ان تعليم هذه الطبقة خطر لا بد من تفاديه .

ثانيا : ان التعليم — بحكم ماضيه — كان مشبعا بتقاليد ذات خلفية ثقافية عريقة ولذلك فان الدول التى شهدت تطورات اقتصادية لم يستجب التعليم فيها بسهولة لمقتضيات التطور ، اعتقادا بأن التعليم له وظيفة أساسية هى نقل التراث الثقافى وأن قيمته فى بقاءه مترفعا عن الاقتران بالاقتصاد وتطوراته وأن وظيفته تتمثل فى تخريج مثقفين لا مهنيين .

ثالثا : عدم قدرة الأقلية التى كانت تبغى الاصلاح والتطوير على تخطى المعوقات الماثلة امامها وعدم قدرتها على تلمس طرق واساليب الارتقاء بتعليم الراشدين ، لتمكينها من التكيف مع مظاهر الحياة المتجددة ومشاركتها الفعالة فى حياة المجتمعات .

الا أن هذه المعوقات وغيرها لم تستطع الصمود أمام النظريات التربوية والاجتماعية والاقتصادية الحديثة ، مما كان له أثر في تغيير المجتمعات الى التعليم عامة والى تعليم الراشدين بصفة خاصة . وقد كان للبحوث والنظريات التربوية بصفة خاصة اثر واضح في الاهتمام بالفروق الفردية ، وذلك من حيث التباين بين الأفراد في مستوياتهم التعليمية وقدراتهم العقلية وظروفهم المعيشية ، مما قد يكون له صدى في نوعية مجالات ومستويات الدراسة السابقة التى تحدد مجالات ومستويات الدراسة اللاحقة .

وازاء هذا فقد أخذت بعض الدول بأسلوب التعليم بالمراسلة فقد كانت أول محاولة للتعليم بالمراسلة وأقدمها في برلين في أوائل النصف الثانى من القرن التاسع عشر حيث قام تشارلز تومسانت Charles Toussaint وجوستاف لانجنشيدت Gustav Langenscheidt بإنشاء مدرسة لتعليم اللغات ، وقد أخذ بهذا الأسلوب التعليمى بعد ذلك في إنجلترا وفرنسا ، ثم أخذت به دول كثيرة ، الا أن الأخذ به على نطاق واسع ظهر جليا في الولايات المتحدة الأمريكية أكثر من أية دولة أخرى . فقد كانت أولى المحاولات للتعليم بالمراسلة بها في مدينة بوسطون سنة ١٨٧٣ وفي سنة ١٨٨٣ بدأ وليم هاربر W. R. Harper تعليم تلاميذه عن طريق المراسلة Chautauqua Students . حيث التحق بهذه الهيئة كأستاذ للغات اللاتينية واليونانية وتبع ذلك انشاء قسم للتعليم بالمراسلة في جامعة شيكاغو سنة ١٨٩٢ ، وقد أخذت كندا وأستراليا ونيوزيلنده وجنوب افريقيا وروسيا والسويد بهذا الأسلوب منذ أواخر القرن التاسع عشر وأوائل القرن العشرين .

وقد اعتمدت نشأة هذا الأسلوب التعليمى في بدايتها على الجهود الفردية في تلك الدول ، ولكنها سرعان ما خضعت للإشراف الحكومى ، حيث بدأت الحكومات والجامعات والكليات تشرف على مدارس ومعاهد وأقسام التعليم بالمراسلة ، بل وحددت أيضا مستويات البرامج الدراسية التى تقدمها تلك المعاهد . ومن أوضح الأمثلة على ذلك ما حدث في فرنسا ، حيث أنشئت أولى المدارس الخاصة للتعليم بالمراسلة في أواخر القرن الماضى وإن لم ينتشر هذا الأسلوب الا في أعقاب الحرب العالمية الثانية حيث أنشئ المركز القومى للتعليم بالمراسلة (CNTE) الذى تولى الإشراف على مدارس المراسلة والدارسين بها والبرامج التى تقدم لهم ، وقد كان على المعاهد الخاصة أن تقدم ما يثبت كفاية العمل بها والتزامها بالمستويات التى تحددها الدولة بالنسبة للخريجين ، خاصة وأن معظم المعاهد غير الحكومية هدفها الأساسى هو تحقيق الأرباح بغض النظر عن جودة التعليم، مما يسبب ضررا بالغاً للمعاهد الأخرى وللأسلوب التعليمى ذاته وهذا هو

ما جعل الهيئات المعنية تتخذ من الأساليب ما يكفل لها الاحتفاظ بمكانة التعليم بالمراسلة بمستواه . وفي إنجلترا يلاحظ أن معظم معاهد الدراسة بالمراسلة تخضع لأشراف وزارة التربية ، ضمانا لمستوى كفاية ما تقدمه من برامج وللإقلال من فرص المخاطرة والمخادعة التى تتبعها بعض المعاهد ومساندة للسلطات التعليمية المحلية التى ترى استخدام بعض برامج هذه المعاهد في تعليم تلاميذها .

وقد ترتب على اهتمام الحكومات والهيئات التى تشرف على التعليم بالمراسلة أن ازدادت أعداد الدارسين بصورة واضحة فقد قدرت أعداد الدارسين فى كل من الولايات المتحدة وكندا سنة ١٩٥٩ بحوالى ٢ مليون دارس كما قدر عدد الدارسين بالمراسلة فى الاتحاد السوفياتى سنة ١٩٥٩ أيضا بحوالى ٤ مليون دارسا .

وقد كان هذا الاقبال الواضح على التعليم بالمراسلة نتيجة لما ظهر خلال القرن العشرين من أن التعليم أصبح من الحقوق الرئيسية لجميع الشعوب ، وقد اتسعت هذه الدعوة بحيث شملت الكبار ممن تعدوا سن الانتظام فى المدارس العادية كما أن الدول النامية ظهر بها اتجاه قوى يدعو الى الاهتمام بتعليم الكبار بها للحفاظ على استقلالها السياسى وتدعيما لتطورها الاقتصادى والاجتماعى . ومع تزايد الاهتمام بمشكلة الأمية والعمل على القضاء عليها لم يعد التعليم ميزة أو كسبا مقصورا على فئة دون أخرى بل أصبح حقا لكل شخص يستطيع أن ينال منه ما يشاء طالما كان قادرا على ذلك ، وبذا أصبح هناك رغبة متزايدة للتعليم المستمر . ووفق هذا تغيرت النظرة الى التعليم كأداة لأعداد المواطنين للحياة بحيث شملت أيضا حياة الكبار الراغبين فى مؤهلات عليا ومسنويات تعليمية افضل . لذلك كله حظى التعليم بالمراسلة باهتمام كبير من قبل الدارسين فى جميع دول العالم التى اخذت بهذا الأسلوب التعليمى .

مبادئ التعليم بالمراسلة :

استخدم أسلوب التعليم بالمراسلة فى بداية الأمر كأسلوب تعليمى تكميلى أكثر من كونه بديلا للنظام المدرسى العادى ، إلا أن تجارب دول عديدة أثبت نجاح هذا الأسلوب وقدرته على أداء دور له فاعليته فى التعليم والتدريب فى ميادين شتى ، وقد استخدم هذا الأسلوب فى البداية لتعليم ملايين العاملين الذين لم يستطيعوا لظروف خارجة على إرادتهم — الانتظام فى المعاهد التعليمية النظامية ، ويمكن تقسيمهم الى الفئات التالية :

١ — الذين يعيشون فى مناطق معزولة جغرافيا مما يجعل النحاقهم بالمعاهد العادية أمرا عسيرا .

- ٢ — العاملون في شتى مجالات العمل الذين تقصر امكانيات الدولة عن استيعابهم جميعا في معاهد دراسية .
- ٣ — الذين تضطربهم الظروف على العمل والكسب الى جانب التعليم .
- ٤ — المعوقون والمسجونون .
- ٥ — الكبار الذين لا يستطيعون الالتحاق بالمدارس الابتدائية أو الثانوية لكبر سنهم .
- ٦ — العاملون بالقوات المسلحة .

والى جانب ذلك يلاحظ أن كثيرين يلجأون الى الدراسة بالمراسلة من أجل التقدم للامتحانات العامة للحصول على مؤهلات فنية أو مهنية أو لاثراء ما يؤدونه من أعمال بغض النظر عن حصولهم على شهادات . ونتيجة لخبرات الدول التى أخذت بهذا الأسلوب التعليمى العادى . وفيما يلى نماذج لما يتم تعليمه من برامج عن طريق المراسلة ببعض الدول :

أولا : الولايات المتحدة الأمريكية :

تقدم معاهد التعليم بالمراسلة برامج عديدة للدارسين فى مراحل التعليم الثانوى والعالى وللعاملين فى القوات البرية والبحرية والطيران . وذلك الى جانب أعداد كبيرة ومتنوعة من البرامج الدراسية ، فهناك برامج فى رعاية الأطفال والعلوم والصحة والهندسة ، الفلسفة والاجتماع والتخطيط والمواد التجارية والادارة والالكترونيات ، كما تقدم برامج أخرى تشمل مقررات المراحل التعليمية النظامية وبرامج للموهوبين والمعوقين وقد ظهرت حديثا برامج ذات مستويات عليا فى ميادين الهندسة والتمريض والخدمة الاجتماعية وتدريب المدرسين فى أثناء الخدمة .

ثانيا : الاتحاد السوفياتى :

تسعى الدولة الى تحقيق أكبر قدر من التعليم والتدريب للعاملين فى شتى الميادين فأتاحت فرص الدراسة بالمراسلة للعاملين الذين أمضوا سنوات التعليم الأساسى وذلك لتحسين مستوى العمل ، فتقدم لهم البرامج الفنية اللازمة لاثراء ما يؤدونه من أعمال ، وتتاح الفرص أيضا أمام الذين اضطرتهم الظروف الى عدم استكمال تعليمهم والانضمام الى هيكل العمالة مبكرا لاستكمال تعليمهم وتدريبهم من خلال أسلوب التعليم بالمراسلة فتقدم لهم برامج فى ادارة الماكينات وأعمال الصيانة والأمن الصناعى ومختلف مهارات العمل وتدعم تلك الدراسات العملية باستخدام أسلوب التدريب داخل العمل أو خارجه فى مؤسسات أو مصانع أو ورش مدرسية أو جامعية

ثالثا : فرنسا :

تحاول الحكومة بصفة مستمرة ، توسيع مدى اشرافها على معاهد المراسلة هيتان رئيسيتان هما : CNTE, R T S وهي تقدم مساعدات مادية وغنية لجميع المعاهد التي تشرف عليها .

وتقدم تلك المعاهد برامج عديدة في مجالات التعليم التجارى والصناعى والاجتماعى والعلوم الزراعية والمحاسبة والتأمينات وبرامج تربوية لمدرسى جميع المراحل التعليمية وبرامج في اللغات الأجنبية والسكرنارية وبرامج للمرضى وذوى العاهات ، وكثيرا ما تطلب بعض الهيئات بالاتفاق مع المركز القومى — اعداد برامج مخصصة للعاملين بها ، ويوجد في باريس وحدها أكثر من ١٢٠ معهدا للتعليم بالمراسلة تشترك في تقديم تلك المناهج وغيرها كما تشترك بعضها في تقديم برامج المراحل التعليمية المختلفة التى يشملها النظام التعليمى الفرنسى ، كما توجد معاهد أخرى عديدة في الأقاليم مثل معهد العلوم التجارية بمونت كارلو ومدرسة العائلة في ليون ، علاوة على أن هناك بعض المعاهد لها فروع خارج فرنسا مثل معهد بلمان في لندن مما جعل رجال التعليم في فرنسا يعتبرون التعليم بالمراسلة سفيرا للفكر الفرنسى .

رابعا : ألمانيا الديمقراطية :

تقدم برامج في المعلومات العامة والتعليم التجارى والفنى وإدارة الأعمال والرسم والطباعة والديكور وفن الاعلان وهندسة التليفزيون والخدمات المدنية والبنوك والسياسة وهندسة الراديو وخدمات الفنادق وتدريب المدربين المشرفين بالمصانع ، وقد أدخلت حديثا برامج في اللغات والرياضيات والاقتصاد السياسى والطبيعة والكيمياء والتاريخ وبرامج التدريب للمدرسين . وقد أشار أحد التقارير الى أنه ما بين ٨٥ و ٨٠ ٪ من الدارسين بالمراسلة يدرسون دراسة فنية وهندسية وقد تم تجميعهم للدراسة عن طريق المراسلة بالجامعة الفنية بدرسدن ويبلغ عدد الدارسين فيها أكثر من ١٠٠٠ دارس سنويا ، وتنحصر التخصصات في تلك الجامعة في فن العمارة والانشاءات والالكترونيات والتكنولوجيا وتصميم المكثات واعداد المهندسين الاقتصاديين والكيميائيين والتربويين .

خامسا : النرويج :

عندما صدر قانون التعليم الابتدائى بالنرويج سنة ١٩٥٩ حدد فترة التعليم في هذه المرحلة بتسع سنوات علاوة على سنة عاشرة اختيارية ، وفى ظل هذا النظام يختار الدارسون مواد مختلفة متنوعة طبقا لاهتماماتهم وقدراتهم وعند صدور قانون تعليم الكبار سنة ١٩٥٦ تأكد حق كل فرد في

اكتساب المعرفة والمهارة التى يحتاج اليها وقد أشاد هذا القاتون بقدرة أسلوب التعليم بالمراسلة فى تعليم الكبار . وعلى ذلك ظهرت برامج دراسية لجميع المستويات فتقدم المدرسة النرويجية للمراسلة *Norwegen Correspondence School (NKS)* برنامج فى الهوايات العامة وبرنامج ذات مستويات مختلفة فى الرياضيات والهندسة والفلسفة للدارسين الذين يتقدمون للامتحانات العامة فى المدارس الثانوية والجامعات . وتقدم مدرسة الشعب للمراسلة *Folkets Breveskole (F, B)* برامج فى المجالات الفنية والاقتصادية والادارة الصناعية والاقتصاد السياسى . وتقدم المدرسة الزراعية للمراسلة *Landbrukets Breveskole (L. B)* برامج للفلاحين الملاك وأصحاب الحدائق والغابات وعمالها وهناك معاهد أخرى تقدم برامج فى الكهرباء والراديو والتلفزيون والرسم والموسيقى واللغات الأجنبية .

سادسا : استراليا :

تعتبر استراليا من أولى الدول التى أخذت بهذا الأسلوب التعليمى وقد شملت الخدمة التعليمية فئات عديدة من السكان ، وتقدم معاهد المراسلة بها برامج للمشرفين الصحيين وبرامج المراحل التعليمية النظامية وبرامج للتدريب الفنى وبرامج متنوعة لربات البيوت مثل تربية الأطفال والديكور وبعض الأعمال اليدوية والكهرباء المنزلية علاوة على عشرات البرامج فى العلوم والكيمياء والهندسة والفلسفة والرسم والموسيقى واللغات الأجنبية .

سابعا : إنجلترا :

أخضعت الحكومة معظم معاهد المراسلة لإشرافها للتأكد من سلامة البرامج وتمشيا مع المستويات المعترف بها وتقدم تلك المعاهد برامج فى المواد التجارية والفنية والاعلان والصحافة واللغات وادارة المكاتب والقيادة والسكرتارية ومعاملات البنوك وهندسة البناء والكهرباء والهندسة الميكانيكية وهندسة السيارات والتلفزيون وبرامج متنوعة فى البترول واقتصادياته .

وتعتبر الجامعة المفتوحة من أبرز المعالم فى إنجلترا فى العصر الحاضر وقد أخذت بأسلوب التعليم بالمراسلة ضمن أساليبها التعليمية وهى تقدم حاليا برامج فى الفنون والآداب والرياضيات والعلوم على أن تقدم برامج أخرى فى العلوم التربوية والتكنولوجية سنة ١٩٧٢ .

مما سبق يبدو أن أسلوب التعليم بالمراسلة يعتبر من الأساليب التعليمية التى أثبتت كفايتها فى دول عديدة منذ فترة طويلة وذلك مشاركة

لنظم التعليمية العادية في حل مشكلات تعليمية بدت واضحة نتيجة لاحتياجات ميادين العمل والانتاج واحتياجات الراغبين في الاستمرار في الدراسة والاستزادة من فروع العلم المختلفة .

الاهتمام الدولي بأسلوب التعليم بالمراسلة :

وجد أسلوب التعليم بالمراسلة اهتماما كبيرا منذ انشاء المجلس الدولي للتعليم بالمراسلة International Council on Correspondence Education (ICCE) وقد تولت هذه الهيئة الاشراف على مؤتمرات التعليم بالمراسلة وذلك منذ سنة ١٩٣٨ حيث عقد أول مؤتمر في مدينة فكتوريا من ٢٢ — ٢٤ اغسطس وضم ٨٨ مندوبا من كندا والولايات المتحدة الأمريكية وأستراليا ونيوزيلنده واسكتلنده وتوالى عقد المؤتمرات حتى سنة ١٩٦٥ وقبل سنة ١٩٦٧ حدث ترابط واتصال واسع بين هيئة I C C E وهيئة اليونسكو UNESCO في مجال التعليم بالمراسلة حتى أن هيئة اليونسكو اشرفت على المؤتمر الثامن للتعليم بالمراسلة الذي عقد باريس في الفترة من ١٩ — ٢٣ مايو سنة ١٩٦٩ .

ويعتبر المجلس الأوروبي للتعليم بالمراسلة European Council for Education by Correspondence (CEC) من أكثر هيئات التعليم بالمراسلة نشاطا في أوروبا وقد أسس هذا المجلس سنة ١٩٦٣ وفق القانون البلجيكي . وهو يقوم بجهد كبير في تبادل المعلومات وبحوث طرق التدريس بالمراسلة والبرامج والوسائل التعليمية بين جميع أعضاء المجلس . وهو يضم ٣٢ مدرسة من أكبر مدارس المراسلة في أوروبا موزعة على ٢٤ دولة أوروبية . ويعقد هذا المجلس اجتماعا سنويا لأعضائه في إحدى الدول الأوروبية ويصدر كتابا سنويا يتضمن اخبار المجلس وأحدث التطورات والأساليب والبحوث في مجال التعليم بالمراسلة .

وتخضع معاهد الدراسة بالمراسلة عادة لأشراف وتوجيه دقيقين من قبل الحكومة المختلفة وهيئات وجمعيات ونقابات للتعليم بالمراسلة بحيث يستلزم انشاء أية مدرسة الحصول على تصديق من السلطات المشرفة Supervisory Authority ويسبق ذلك تقديم معلومات عن اسم المدرسة وعنوانها وهيئة الاشراف عليها والجهات التي تتحمل النفقات المادية وكذلك بيانات عن المشرفين والمدرسين ومؤهلاتهم ومرتباتهم ، وعند بدء العمل بالمدرسة يلتزم القائمون على ادارتها بارسال النشرات والاحصاءات السنوية عن اعداد المسجلين للدراسة واعداد الناجحين الى السلطات المعنية ، وتتعهد المدرسة بارسال تقارير تتضمن مستويات تقدم الدارسين ، وعندما تحتاج المدرسة الى خبراء لتدريس برامجها تقدم طلبا بذلك الى

السلطات . وفيما يتعلق ببرامج المدرسة فهي تخضع لمراقبة وضبط شديدين من قبل السلطات ، فعلى المدرسة أن تقدم تلك البرامج لتقويمها وإقرارها وإجازة استخدامها ، وبالنسبة للبرامج الجديدة والمعدلة يجب أن تقدم للتقويم أيضا قبل تقديمها إلى الدارسين ، وغالبا ما تفرض السلطات عقوبات مادية وأدبية على المدارس التي تخالف الشروط والقواعد والقوانين المقررة .

وتضع كل هيئة مشرفة معايير خاصة تأخذ بها عند تقويم المدارس التابعة لها وللهيئة وفق ذلك الحق في تقرير الاعتراف وإجازة العمل لمدرسة ما مع توضيح الأسباب التي تستوجب الإجازة أو رفضها ، وتقدم الهيئة تقريرها السنوي موضحا به أسماء وعناوين المدارس التي يصرح لها باستمرار العمل وكذلك بيان بالمدارس التي خالفت الشروط والقواعد المحددة وقرارها بشأنها . ومن أمثلة هذه الهيئات .

بالولايات المتحدة الأمريكية :

1. The National Home Study Council (NHSC).
2. Centre National de Télé Enseignement (CNTE) : بفرنسا
3. The Correspondence School Council : بالنرويج

من ذلك يبدو أن التعليم بالمراسلة قد بدأ الأخذ به نتيجة لظروف اقتصادية واجتماعية وتعليمية مختلفة ويعسد أن ثبت نجاحه في مواجهة مشكلات تعليمية كثيرة في دول مختلفة أصبح الطريق أمامه ممهدا للانتشار لاثبات مزيد من الكفاية . وإذا كان هناك من الدول ما زال ينظر إلى هذا الأسلوب التعليمي على أنه في منزلة أدنى من منزلة الأساليب التعليمية الأخرى . فإنه سيأني اليوم الذي تدرك فيه خطأ التقديرات والتصورات .

تحليل النظم التعليمية في الحاسب العلمى

الأستاذ لطفى بركات أحمد

كلية التربية — جامعة أسيوط

سيحاول هذا البحث بيان خطوات تحليل النظم التعليمية باستخدام الحاسب العلمى وفي ضوء الاجابة على الاسئلة الآتية :

- ١ — ما دور الحاسب العلمى فى تحليل النظم التعليمية ؟
- ٢ — ما المقصود بتحليل نظام تعليمى معين ؟
- ٣ — من هو محلل النظم التعليمية وما سماته وما الخبرات اللازمة له ؟
- ٤ — ما هى مراحل وخطوات تحليل نظام تعليمى معين ؟ وما أهم المعايير التى توضع فى الاعتبار عند تحليل نظام تعليمى معين ؟
- ٥ — ما أنواع الرسوم البيانية والدورات المستندية التى تساعد فى تحليل برنامج تعليمى معين ؟
- ٦ — كيف تخدم جداول القرارات فى عملية تحليل النظم التعليمية ؟
- ٧ — ما الخطوات اللازمة لادخال نظام تعليمى جديد ؟

اولا : دور الحاسب العلمى فى تحليل النظم التعليمية .

ليس من شك فى ان ثمة مشكلات تعليمية كامنة وظاهرة فى نظامنا التعليمى الحالى ويبدل المسئولون جهودا كبيرة فى معالجتها ومع ذلك فما زالت هذه المشكلة قائمة ، وبالتالي ما زالت معوقة لنمونا الاشتراكى ، فلماذا لا تحل بواسطة الحاسب العلمى ؟ فاذا اُضيف الباحث الى ذلك مشكلات متعلقة بتعليم الكبار ، ورعاية الموهوبين ، سنوات الالزام ، ثنائية التعليم العام والفنى وغيرها ، مثل هذه المشكلات ملحة فى علاجها ولا سبيل لمواجهتها الا فى ضوء توظيف تكنولوجيا التربية وأدواتها فى تحقيق ذلك .

ثانيا : معنى تحليل النظم التعليمية .

ليس نظاما صارما ، بل نظاما نسبيا يتوقف على خبرات قيادات الفكر التربوى ويساعد فى اتخاذ القرارات بعمل مسح شامل وكامل لنظام تعليمى معين للوصول الى افضل الحلول العلمية .

ثالثا : من هو محلل النظم التعليمية ؟

هو خبير التربية وزملاؤه الذين يقومون بمسح النظام التعليمي في مرحلة ما ويحللون أبعاده ومشكلاته ونقائصه ، ويصممون نظاما جديدا ويحددون مطالبه واحتياجاته ومن ثم فلا بد من توافر سمات معينة تلزم لمحلل النظم التعليمية يمكن ايجازها على النحو التالي :

(أ) أن يكون له دراية واسعة بمراحل المسح التعليمي ويتضمن معرفته بالبحوث الاجتماعية Social Research وبتسجيل الحقائق Fact Reconding وبتصميم النماذج Design of forms .

(ب) أن يكون له دراية واسعة ومتنوعة بأسس العمليات التنظيمية والتربوية .

(ج) أن يكون له دراية دقيقة بمكونات الحاسب العلمى المادية والمعنوية .

(د) أن يكون له دراية ميدانية بطرق تكوين ادارة تشغيل البيانات الالكترونية Electronic Data Processing Organization .

(هـ) أن يكون على دراية بأهم المصطلحات المتداولة فى الحاسب العلمى مثل :

1. File ملف بيانات
2. Recond السطر الواحد الذى يحمل رمزا نسميه بيان .
3. Block مجموعة السطور التى تكون صفحة .
4. Field تقسيم الصفحة الى مربعات كل مربع نسميه حقل
5. Key يطلق على بيان تعليمى معين يكون له دلالة خاصة .
6. on line Processing أى عندما تكون البيانات التعليمية فى حالة تشغيل على الحاسب العلمى
7. off line أى خلو الحاسب العلمى من أى بيانات تعليمية .
8. in line

أى عندما يحصل المحلل على بيانات جديدة وقت تشغيل الحاسب العلمى فيضطر الحاسب الى العودة الى البيانات القديمة ومراجعتها واعطاء بيانات تعليمية جديدة .

أى تشغيل أكثر من برنامج تعليمى على الحاسب مع مراعاة أولوية التشغيل وعدم تداخل البرامج التعليمية ومعرفة بدء ونهاية كل برنامج تعليمى .

10. Simmultinality

ويقصد به التشغيل المتوازي أى قراءة أكثر من كارت محتويا بيانات تعليمية من أكثر من كارت فى آن واحد .

رابعاً : الخطوات العلمية لاحتلال نظام تعليمي جديد محل آخر قديم .

تتمثل هذه الخطوات على النحو التالي :-

Initiation	(أ) المبادرة الفكرية
Feasibility Study	(ب) دراسة مدى صلاحية النظام التعليمي الجديد
Design System	(ج) تصميم النظام التعليمي المقترح
Programming Test	(د) اختبار مدى صلاحيته
Application	(هـ) مرحلة التطبيق

مع ملاحظة انه في أثناء مرحلة المسح التعليمي لنظام ما ، يجب أن يوضع في الاعتبار الاجابة على الأسئلة الآتية :

1. Why are you investigating ?

وذلك بقصد التعرف على النظام التعليمي القديم ومعرفة عيوبه وكيف تفاديهما في النظام التعليمي الجديد .

2. What are you investigating ?

أي هل سيتضمن المسح التعليمي مرحلة معينة أم عدة مراحل ولماذا ؟

3. By whom are you investigating ?

أي انتقاء القيادات التربوية التي تشارك في عملية المسح التعليمي .

4. Where are you investigating ?

أي هل سيتضمن المسح التعليمي بيئة معينة أو عدة بيئات ولماذا ؟

كما تتضمن معرفة الطرق المختلفة لجمع الحقائق التعليمية بواسطة التعرف على الشجرة التنظيمية للنظام التعليمي

كما تتضمن معرفة الطرق المختلفة لجمع الحقائق التعليمية
Methods of fact finding بواسطة التعرف على الشجرة التنظيمية
للنظام التعليمي Organization Chart والتوصيف الوظيفي لهذا التنظيم
التعليمي Jop Specification وتحليل التقارير السنوية والفقرية الواردة
من الإدارات التعليمية التابعة لهذا النظام التعليمي وتصميم استمارة بحث
لجمع المستندات المتداولة وفحصها Recond Inspection كما تتضمن
معرفة طرق تسجيل الحقائق Methods of fact Reconding

وان ثمة أسئلة يجب أن يطرحها محل النظم التعليمية بين الوقت والآخر للتعرف على مدى سلامة مخرجات النظام التعليمي المقترح وهل

البيانات التي جمعت كافية ؟ وهل يمكن تعديلها في ضوء ما يطرأ من ظهور بيانات تعليمية جديدة ؟ وهل يوجد تكرار وتداخل في عمليات جمع هذه البيانات ؟ وهل البيانات مبوبة في صورة علمية واضحة ؟

خامسا : الرسوم البيانية التي تعبر عن خطوات تحليل نظام تعليمي معين :

توجد ثلاثة أنواع من الرسوم البيانية يمكن الاستعانة بها في مرحلة المسح التعليمي هي :

- | | |
|------------------------|---------------------|
| 1. Block diagram | القطاع البياني |
| 2. Vertical chart | الخريطة الرأسية |
| 3. Document flow chart | الدورات المستندية . |

والنوعين الأول والثاني غير مستخدمين حاليا ، ويعتبر النوع الثالث من أهم هذه الأنواع وأكثرها شيوعا وتداولاً ويهدف الى حصر البيانات التعليمية وبيان حركاتها والتغيرات التي تطرأ عليها ، ولذلك وحدت الرموز المستخدمة على مستندات البيانات لسرعة التعامل وهذه الرموز ثلاثة بالنسبة للعالم كله وهي :

- | | |
|--|----------|
| 1 — النظام الأمريكي ويعبر عنه بالمصطلح | A.S.M.E |
| 2 — » » » الأوربي » » » | E.C.M.A. |
| 3 — » الأفقي » » » | H.F.F.C. |

وسنقدم نظام الرموز الأمريكي باعتباره أكثر شيوعا وتداولاً ، ويجب على خبراء التربية الالمام به وأهم محتوياته هي :

(أ) مستند ويعبر عنه بمربع □

(ب) التعبير عن اضافة بيان تعليمي أو الغائه أو قراءته بدائرة ○

(ج) التعبير عن انتقال مستند به بيانات تعليمية من مكان الى آخر ويعبر عنه بسهم ➔

(د) حفظ المستندات التعليمية في ملف ويعبر عنها هكذا △

(هـ) رفع مستند تعليمي من ملف ويعبر عنه ▽

(و) اختبار بيان تعليمي على مستند ويعبر عنه □.

(ز) تأخر دخول مستند تعليمي من مكان لآخر ويعبر عنه ▷

سادسا : دور جداول القرارات في تحليل النظم التعليمية .

والمرحلة الأخيرة قبل اتخاذ القرارات التعليمية المتعلقة بتحليل احدى النظم التعليمية هي مرحلة عمليات الضبط والتحكم التي يقوم بها محلل

النظم التعليمية حتى يكون على يقين من الطرق التي اتبعها في جمع الحقائق التعليمية ، وهذه العمليات تنقسم الى عدة أنواع لعل أهمها ما يأتي :

(أ) عملية المراجعة بالنظر : Visual Verification

وهذه لا تصلح الا في حالة نقل بيانات تعليمية من المستند الاصلى الى الادخال ، كذا في حالة ما اذا كانت البيانات صغيرة الحجم .

(ب) عملية المراجعة بواسطة الماكينة : Key Verification

اي مراجعة البيانات التعليمية على الماكينة حيث يقارن بين البيانات الداخلة والبيانات المثبتة حيث توضع الأخيرة على شريط وعند التثقيب تخلق شريطا جديدا يمكن مقارنته بالمستند الاصلى .

(ج) عملية المراجعة في ضوء عدد الوحدات : Parity Check

اي يحسب عدد الوحدات الموجودة في المخزن الأول ، فاذا كانت فردية يوضع صفر ، واذا كانت زوجية يوضع واحد ليكون الناتج فرديا ، وعند نقل البيانات من المخزن الأول الى المخزن الثانى ، يقوم بعمليات تصحيح مرة أخرى ويقارنه بالمخزن الأول للتأكد من صحة هذه البيانات التعليمية .

(د) عملية المراجعة المزدوجة : Echo Check

وتتم المراجعة مرتين ، مرة لقراءة البيانات ، ومرة لمراجعتها .

(هـ) عملية المراجعة بخاصية الاختبار الذاتى : Self Checking

وفى ضوء هذا يستطيع محل النظم التعليمية اتخاذ قرارات فى صورة تصميمات تعرف بجداول القرارات Decision Tables وهذه لها فوائد تربوية هامة منها :

- ١ — تصوير الحقائق التربوية فى صورة مضغوطة وبشكل محكم .
- ٢ — فى مرحلة التحليل التعليمى يمكن اتخاذ وسائل تربوية بديلة لحل مشكلة ما .
- ٣ — فى مرحلة التصميم التعليمى وكتابة البرامج يمكن استخدامها فى تجديد ملفات البيانات التعليمية .

سابعا : خطوات ادخال نظام تعليمى جديد :

وهذه الخطوات تتم على النحو التالى :

اولا : بالنسبة للمخرجات output تتطلب ما يأتى :

- (أ) ترقيم حقول المخرجات .
- (ب) كتابة أسماء الحقول .
- (ج) تحديد مصادر الحقول (هل مصدرها المدخلات ، المخرجات ، تاريخ النظام التعليمى ... الخ) .

ثانيا : بالنسبة للمدخلات input وتتطلب ما يأتي :

(أ) تجميع الحقول التي تؤخذ من المدخلات .

(ب) ملء الجداول ورسم المدخلات .

ثالثا : بالنسبة لتاريخ النظام التعليمي وتطوره History وتتطلب ما يأتي :

(أ) معرفة الحقول التي يكون مصدرها تاريخي ومعرفة ما اذا كانت ستوضع في مستند أو أكثر .

(ب) ملء البيانات التعليمية الخاصة بكل ملف ثم تحديد عدد البيانات في كل ملف .

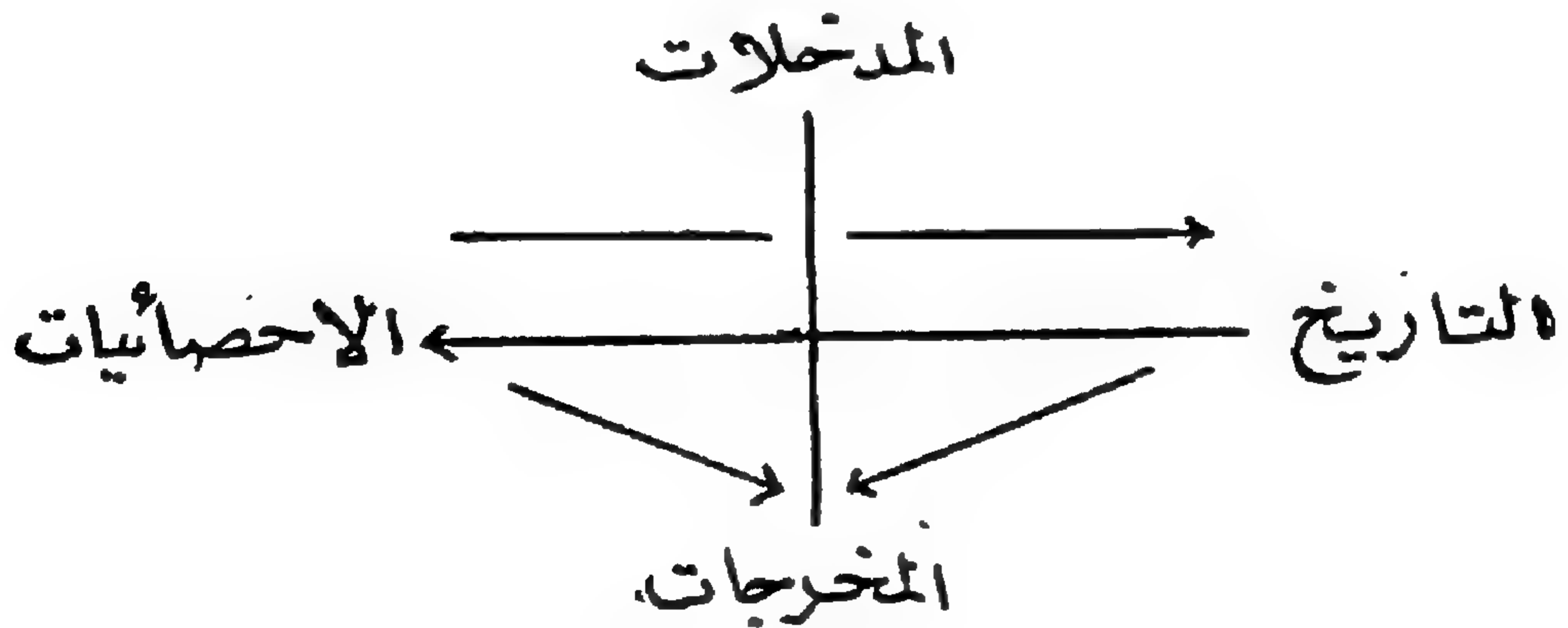
رابعا : بالنسبة للاحصائيات Computation وتتطلب ما يأتي :

(أ) معرفة ما اذا كانت البيانات التعليمية تتطلب عمليات منطقية .

(ب) رسم سطور وبيانات الاحصائيات .

(ج) العودة الى المخرجات لملء المستندات التعليمية .

والرسم الآن يوضح سير هذه العمليات :



ولعل الباحث في هذه الدراسة قد استطاع أن يبين مدى فاعلية استخدام الحاسب العلمي في تحليل نظمنا التعليمية لمواجهة عيوبها ونقائصها .

مجالس الآباء

الأستاذ / محمد عبد العزيز الدسوقي
وكيل مديرية كفر الشيخ التعليمية سابقا

مجالس الآباء تنظيمات اجتماعية اشتراكية ، القصد منها الاسهام فى النهوض بسير العملية التربوية والتعليمية بما يفيد الأبناء والبنات واسعادهن فى أطول فترة للنمو وهم بين المدرسة والبيت .

والبيت هو صاحب المسئولية الأولى فى النمو والاسعاد اذ فيه يمضى الطفل معظم يومه . ولما كثرت أعباؤه تنازل عنها للمدرسة فى مقابل ما يدفعه من مصروفات أو ضرائب عندما عمت مجانية التعليم . ولما لم يصلح هذا التنازل لعظم المسئولية عادت صلة البيت من جديد مشتركة مع المدرسة فى التنظيم الجديد على شكل مجلس الآباء .

ولما أصبحت هذه المجالس لازمة من مستلزمات التعليم أدت أم لم تؤد رسالتها كاملة — وهى عندما لا تؤدى الفرض منها كاملا فهناك معوقات يمكن تذليلها حتى تتاح لها فرصة الأداء الكامل — كان علينا نحن رجال التعليم بالاشتراك مع الآباء والأمهات أن نحاول الوصول بها الى درجة من الكمال تبعث على الرضا والراحة النفسية طالما تخدم الصالح العام لأعز مخلوقات الله « الأطفال » .

ومجلس الآباء نافذة ينفذ الآباء والأمهات عن طريقها التعرف على سير الدراسة ونمو الأطفال المدرسى والثقافى والجسمانى والعقلى ومدى التوفيق فى ربط المدرسة بالبيئة وجعل كل منها يتأثر بالآخر فى النمو الاجتماعى المطرد وبالتطبيق المتنور السليم سيمثل مجلس الآباء الناحية الاشتراكية فى المسئولية والحكم والادارة والنمو .

ولكنى من خبرتى الطويلة بالعمل فى هذه المجالس أستطيع أن أقول أننا لا زلنا نعانى فى هذا التنظيم بالنسكل واللافتة أكثر من الجوهر حيث تجد بصفة عامة أن بعض مديرى المدارس لا يتنازلون طواعية عن بعض صلاحياتهم لمجلس الآباء أو الأمهات أو اعطوا لهذه الطاقات الشبه المجمدة الوقت والامكانيات للتحرك فى الطريق السليم المفروض .

وقد يقال أن مستوى التكوين للتنظيم لا يسمح بالتنازل عن بعض الصلاحيات الادارية لكى تمارس عن طريق هذه المجالس . هذا خطأ موروث مرجعه الخوف من المسئولية والمحاسبة اذ يجب الا نخش الخطأ والمحاسبة فنهمل تنظيمنا مفروض فيه أنه يفيد ولنسلم بالخطأ . فالوقوع فى الخطأ وتصحيحه تعلم واستفادة وفى ذلك تطبيق لنظرية مسلم بها تربويا وهى نظرية الخطأ والصواب .

ولهذا نأمل أن يسمح السادة المديرون والنظار ببعض سلطاتهم ومسئولياتهم متنازلين راضين عنها لهذه المجالس لتمارس مباشرتها ولهم بل وعليهم أن يراقبوا عن بعد وبدون عميق تدخل راجين أن يخفف ذلك عنهم بعض الأعباء الجسام وسوف يتردد كثيرون قبل هذا التنازل خشية انتقاص السلطة الكاملة أو لشعورهم بأن هذه المجالس معوقة أو أنها شكل أو مظهر أو لافتة لا بد منها .

نحن في حاجة الى مرونة في مسئوليات المديرين وضرورة الايمان بتوزيع الأعباء والمسئوليات على امثال هذه التنظيمات على أن تمارس كحق مشروع في جو ديمقراطي اشنراكى . وعلينا ان نصبر ونعطى للنجربة وقتها الكافي للنضوج والا نتعجل النتائج المثمرة الناجحة في قليل من الزمان . نريد ان ترسخ هذه التنظيمات واساليب المشاركة في الاداره والعمل في وقت يتناسب مع ظروف القائمين بها وعليها مع تقدير للبيئة المحيطة بهم .

اما الناحية الخاصة بمدى صلاحية الأعضاء للقيام بهذه المسئوليات فالعيب فيها يرجع الى الاختبار والمشرفين عليه وصحيح ان الأنظمة الموضوعية تصل ببعض الأعضاء الى العضوية بحرف النظر عن مدى الصلاحية — هذا أمر في يد ومقدور المدير علاجه والانسب ان يقدم للترشيح من ترى المدرسة فيهم الصلاحية وعلى الراغبين في الترشيح ان يبتعدوا عن اساليب الدعاية والرغبة في اشباع الذات وأن يعرف كل من بنصدي لذلك ان المقام مقام نكليف وعمل وانجاح يمس أعز انتاج للدولة في القوى البشرية من أطفالها .

وفي غير بلادنا — وقد شاهدنا ومارشنا العمل معه — ان الذين ينقدمون للترشيح أناس يؤمنون بأن من واجبهم خدمة البيئة في مجال المدرسة وفي جزء من وقتهم دون مقابل وبالنطوع المعبر عن رغبتهم في العمل والانتاج في حدود معينة وفي مجالات متخصصة واذا جربنا ذلك فانه يعفينا من اختيار الأعضاء الذين لا يسمح وقتهم بحضور الاجتماعات لكثرة مشغولياتهم .

ومن الطوائف التي نتطلع للعمل في هذه التنظيمات جماعة المحالين على التقاعد وهم في الخارج لا يسعون وراء أعمال مأجورة كتدريس بعض الحصص المدرسية أو القيام بأعمال النظارة حفاظا لنشاطهم أو اكمالا لعسرهم المادي بل يبحث كل عن عمل خيري تطوعي مجاني ينشغل به بعض فراغه ويحفظ به على نفسه نشاطها وكأنه يؤدي لبلاده ضريبة بقائه حيا حتى هذه السن المتقدمة وما ارق هذا الشعور ولعلنا نسعد بالكثير ممن يؤمنون به من رجال المعاشات في بلادنا .

ومن الطوائف الراغبة الأمهات غير الموظفات ولديهن فسحة من الوقت فأعباء ربة الدار في غير بلادنا تحتاج الى وقت وجهد أقل لاعتمادها على الآليات في اعداد المنزل والطهى ومستلزمات المعيشة المنزلية ولأنهن حددن النسل من قبل بكثير فأصبح لدى الأمهات الفراغ المطلوب اشغاله والاستفادة منه .

ومن هذه الفئات يمكن للمدرسة ان ترشح كفايات متنوعة تشعر انها في حاجة الى معاونتها ولأولياء الأمور — أعضاء الجمعيات العمومية — ان يختاروا بعد تفكير وتقدير من بين هذه الكفايات من ينهض بالعبء . وبذلك تنال المدرسة قوة جديدة من هيئة متخصصة في تعدد ودراية ولديهم مسبقا استعداد لبذل الوقت المطلوب سوف يرتاح مدير المدرسة لأن يقدم لهم عن طيب خاطر ما يناسبهم من صلاحيات واختصاصات مما يسهل للأعضاء الجدد الانطلاق في العمل البناء بها يعود على العملية التربوية والتعليمية بالفلاح وللجمعية العمومية الحكم على ما يتم من صالح الأعمال وتجديد الثقة لأعوام قادمة لن ترى فيهم الصلاحية والاستعداد للاستمرار في العمل الخلاق .

ولا أريد أن اتعرض لما نعمله حاليا في مجالس الآباء أكثر من أسفى على ضياع أوقات وطاقات يمكن الاستفادة منها فيما هو أهم من انتخاب مجلس على مستوى المدرسة وآخر على مستوى القسم والمديرية والجمهورية واعتماد مبالغ صرفت فعلا تبلغ من النفاهة أنها لا تستحق جلسة للمناقشة أو لاقتراح بناء سور أو حجرة أملا في كسب ودعاية عن أمور قامت بالجهود الذاتية أو في تهنئة موظف رقى أو مشاطرة آخر أو طلب نقل أو استبقاء موظف أو اقامة حفلات للدعاية .

ومما يذكر أن هذه المجالس عندما قامت في الغرب وفي القرن التاسع عشر اشتركت في تطوير المناهج وادخال مواد دراسية جديدة ودراسات عن اطفال للأمهات كانت على قدر كبير من النفع وكانوا أول المنادين بالاهتمام بالموهوبين والمتخلفين وغير ذلك من الدراسات التربوية التي قدمت للإدارات المحلية لتطبيقها والاستفادة منها ويودى أن أسمع أن مجلسا للآباء أشرف أو قام على تجربة تربوية قدم فيها نتائج وأساليب تصلح من شأن العملية التربوية أو أن مجلسا قام بتجربة للتغذية استمرت طويلا أو عن قيام مشروع للكساء أو الحفاء عاش طويلا أو أن المجلس المشكل على مستوى المحافظة أو الجمهورية أصدر كتابا تعليميا نافعا أو أسهم في نشر صحيفة أو مؤلفات تربوية . كل ذلك نتيجة الارتجال وعدم الشعور بالمسئولية الملقاة على الأعضاء .

ويجب ألا تخضع مجالس الآباء لتنظيمات نظرية مركزية تنبع من القاهرة
كتلك اللائحة التي رسمتها إدارة التربية الاجتماعية أيام أن كانت — وإنما
يجب مع اللامركزية والمرونة ونمو مفهوم الحكم المحلي وزيادة السلطة
الشعبية — أن تضع كل مدرسة لائحته بما يناسبها وطبقا لظروفها
الاجتماعية والبيئة التي تعمل فيها وإذا ما أحسن الاختيار بعد ذلك وجب
على الأعضاء الانطلاق والانتاج مع جودة في الأداء ولهم كل آخر عام دقة
الحساب وأطيب الثناء .

ويجب ألا يخش المدير تدخل المجلس في عمله فانما وجد هذا المجلس
ليخفف عنه بعض أعبائه الجسام مستمدين الصلاحيات منه شخصيا لخدمة
أبناء الشعب في مدارس تقوم من الشعب وتسير بالشعب وتعمل من أجل
الشعب فهذه هي الاشتراكية الحققة .

وقد يقول البعض أن مجالس الآباء في أمنا وثوبها الجديد تشغل مدير
المدرسة أن هو أشرف واشترك بجد في أعمالها ونشاطاتها . فالمدير يجب
ألا يشغل وقته بها وليس من الضروري أن يكون هو رئيس المجلس إذ يمكنه
أن ينيب عنه من رجاله أو زملائه من يمثله في المجلس ليسير أموره على
هدى منه وبارشاده وهذا ما نعنيه بالمرونة وعدم التقيد بلوائح وتنظيمات
معينة جامدة . ويمكن للأعضاء أن تعذر وجود مكان أن يكون الاجتماع آخر
اليوم عندما نكون المدرسة خالية . ويجب أن يكون للمجلس السلطة
والشجاعة اللازمتين لاسقاط عضوية من لا يحضر وترشيح غيره حتى
لا يتعطل دولا العمل ونأمل أن صحت هذه الملاحظات أن نسمع عن مجالس
قامت :

- باقتراح مواعيد بدء ونهاية العام والفصل واليوم الدراسي .
- وبابتكار وسائل جديدة ميسرة في كساء يناسب الأطفال والطلاب .
- وبالمعاونة في تيسير وصول الدارسين الى مدارسهم دون تكاليف
باهظة .
- وباقتراح وتجريب ودراسة شاملة لدروس ومقررات ومناهج جديدة
تناسب الزمان والمكان وعلى سبيل المثال تعليم قيادة السيارات في وقت
عمت فيه السيارات كافة أنحاء البلاد ودراسات عن الأمان والصيانة في
التوصيلات الكهربائية في ريف ستعمه الكهرباء من السد العالي قريبا .

— أو بالعمل على تحقيق الهدف الأصيل الذي من أجله قام تنظيم
مجالس الآباء وهو تعارف المدرسين على الطلاب والأطفال مع آبائهم وأمهاتهم

فقدما وفي اول قيام هذه التنظيمات كانت تسمى مجالس الآباء والمدرسين والطلاب ثم اختصرت الى مجلس الآباء والمدرسين وفي هذا المجال لا نهدف الى كسب مادي للمدرس وانما ليقول كل من الأب والمدرس ما لديه وما لمسه وما يعرفه عن طالب أو طفل معين — ان المعرفة أساس العلاج التربوي ولا شك ان الطفل الذي يشعر بأن المدرسة تعرف والده ووالدته يختلف في شعوره واحساسه التعليمي عن زميله الفاقد لهذا الشعور .

ان الكثير من البطاقات المدرسية تحوى بيانات على جانب من الأهمية والخطورة يعطل اكمالها عدم اتصال المدرس بالوالدين وحتى لو أرسلت هذه البطاقات للوالد للاستيفاء فقد لا يعرف كيف يصدق في تدوينها بالطريقة التي تفيد المدرسة والمدرسين والطفل وان المدرسة التي تدعو عن طريق مجالس الآباء أو الأمهات معظم الوالدين الى زيارة اولادهم وبناتهم وتمضية وقت مع غلظات اكبادهم ومع مدرسيهم ومدرساتهم — هي انجح المدارس في حسن اداء رسالتها التربوية ومن هذه المدارس ما يدعو الوالدين فصلا فصلا أو صفا صفا أو عن طريق اليوم المفتوح مع ضرورة عدم اعتذار المدرسين والمدرسات عن حضور مثل هذه الاجتماعات .

وليس من العيب ان يعنى الآباء بالمدرسين ففى غير بلادنا يرحب مجلس الآباء بكل مدرس أو مدرسة تفد جديدة للمدرسة فيدبر السكن المناسب المعتدل الأجر ويدعى أو تدعى للضيافة اياما حتى يستقر المسكن اللائق الجديد وتقدم القروض الحسنة حتى موعد استلام المرتب آخر الشهر وبذلك يشعر عضو هيئة التدريس أنه يعمل في وسط عائلى ويدفعه هذا الشعور الى حسن اداء عمله دون كلفة أو تذمر أو محاولة للنقل أو التغيب عن اداء الواجب كما يحدث عندنا أحيانا عندما يتعذر عليه وجود مكان للمبيت أو يجذ صعوبة في الحصول على طعام أو تهيئة أسباب معيشته مما يعطل انتاجه .

ان سياسة الباب الغير مفتوح لمدير المدرسة فلا تقابله الا باذن أو بالمرور على سلسلة من الموظفين دليل فشل في الادارة المدرسية القائمة على الأنانية وحب الذات والرياء . وهى صفات غير مرغوبة في الادارة المدرسية بل ان سياسة الباب المفتوح والقلب والصدر المنشرحين للآباء والأمهات أمر مرغوب فيه يشعر بأن لكل منهم حقا في المدرسة يدعوه للمساهمة في تنمية وتقوية أوجه نشاطاتها وبالتالي يؤدي الى التزامهم على الترشيح للخدمة في مجلس الآباء والأمهات بما يطمئن أن المجالس التي تنبع عن مثل هذه الرغبة سوف تؤدي احسن الخدمات للطلاب والمدرسة .

وغنى عن البيان ان الأعضاء المطلوب حضورهم للمدرسة يجب ان يشعروا بأن الدعوة للمدرسة ليست معناها دفع اشتراكات أو الدخول في

مآزق مالية وأود أن يشعر كل مدعو بأن خدمات صحية وتربوية في انتظاره وهذا ما يشجع الآباء على كثرة التردد على المدرسة وعلى رجالها الا يشعروا بأن التردد مضيعة لوقتهم — فقد كنا نحن رجال الجيل القديم أحسن حالا وتحصيلا على الرغم من وجود أساليب تربوية غير سليمة وذلك لاهتمام الآباء بنا وبالسؤال عنا وللإتصال بعريف الكتاب ومدرس المادة وبنظر المدرسة وبالسؤال الشخصى وصلنا الى نتائج لا يمكن أن يصل اليها الإتصال التليفونى .

وقد يكون لاتساع المدارس وكثرة أعداد الدارسين بها السبب فى ضعف الإتصال . ولكنى أقول ان مع الاتساع والزيادة زادت القوى البشرية المشرفة على سير الدراسة وليس من الضرورى أن أسأل مدير المدرسة عن ابنى اذ يمكن سؤال رائد فصله أو مشرفه .

وأخيرا وليس آخرا نحلم باليوم الذى تقام فيه بالمدارس أماكن خاصة للآباء يشرف عليها مجلس الآباء ويتردد عليها الآباء لمعرفة ما يحلو لهم من بيانات أو نساؤلات عن أطفالهم أو لاكتساب خبرات تعينهم على حسن نمو أطفالهم دراسيا .

والمطلوب تطوير فى مفهوم تكوين ورسالة ومسئوليات مجالس الآباء وحسن الاستفادة منها بما يتناسب مع الثورة والتطور واستمرار سير الركب فى بلدنا والبلاد العربية حاليا ومستقبلا .

والأمل كبير فى تحقيق ما نهدف اليه مع دعواتنا بالتوفيق .

النخطيط لإعداد المعلمين وتدريبهم

دكتور ابراهيم عصمت مطاوع

كان لابد لضمان سلامة ما تسفر عنه مناقشات المؤتمر النوعى للدراسات التربوية واعداد المعلمين المنعقد بكلية التربية بجامعة عين شمس فى عام ١٩٦٧ من اتجاهات وآراء أن يحدد الأعضاء مقدما الاطار الفكرى الذى يجب أن يحكم تلك المناقشات ويوجه ما تنتهى اليه من نتائج .

ولقد كان هذا الاطار واضحا منذ البداية وكان يستند الى : —

١ — فهم دقيق للميثاق وفلسفته واتجاهاته ، وحرص شديد على تطبيقها فى ميدان من أهم ميادين حياتنا القومية وهو ميدان انتربية والتعليم عامة ، وميدان اعداد المعلم على وجه الخصوص .

٢ — شعور عميق بما حققته للثورة من مكاسب شعبية ، وبأنه من الضرورى معالجة مسائلنا القومية بعقلية ثورية تدفع هذه المكاسب دائما الى الأمام نحو التقدم .

٣ — تقدير واع لكافة مسئولياتنا فى المجالات القومية والعربية والافريقية والعالمية . وللدور الطليعى الرائد الذى تقوم به ثورتنا فى جميع المجالات .

٤ — نظرة واقعية لامكانياتنا المالية والبشرية والزمنية التى تحكم اضطلاعنا بهذه المسئوليات .

٥ — حقائق علم التربية التى بدونها لا تسلم الآراء من روااسب الماضى أو سلبيات التعصب وهما اشد اعداء الموضوعية العلمية . وذلك استجابة لما قرره الميثاق من أن كل تخطيط قومى عندنا يجب أن يقوم على أساس العلم .

ومن مسلمات حياتنا اننا نعيش ثورة مستمرة . ونقصد بالثورة فى هذا المجال ذلك التغيير الجذرى التقدمى الشامل الذى نقلنا كأمة وكأفراد من حيث كنا فى يوم ٢٣ يوليو ١٩٥٢ . الى ما نحن عليه الآن . كخطوة على طريقنا الطويل الممتد نحو التقدم القومى بأبعاده الروحية والفكرية والاقتصادية والسياسية والاجتماعية .

ولقد من الله على هذه الأمة بالقيادة الرشيدة الأمينة العالمة الواعية المقتدرة ذات الارادة التى لا تكل والعزم الذى لا يلين ووضوح الرؤية الذى لا يحجبه مشكل مهما صعب ، وتعلم هذه القيادة الرشيدة أن تستند فى نضالها الثورى على مجتمع يتحمل كل فرد فيه نصيبه من مسئولية النضال بوعى نكى . ومعرفة صحيحة ومهارة فعالة ، وارادة قوية وولاء مخلص ،

والوعى والمعرفة والمهارة والارادة والولاء هى مقومات المواطنة فى هذا المجتمع حتى يستطيع ان يتحرك مع القيادة وان يتصرف بنفسه متحملا مسئوليته من العمل نحو تقرير السياسة الثورية وتنفيذها تحقيقا للأمل .

الاطار الفكرى للبحث :

فى مثل هذا المجتمع المتطور فى اطارين : اطار من القيم واطار من الأهداف المتقدم بسرعتين ، سرعة لتدارك تخلف الماضى ، والأخرى للملاحقة العصر ، المناضل بقوتين : قوة لجاهدة : مشكلات التقدم والتطور ، وقوة لدرء ، عوامل الشر من الخارج ومن الداخل — فى مثل هذا المجتمع المتطور على طريق من النضال لا يمكن أن يتحقق النجاح بافراد يعدون لمعترك هذه الحياة القومية الخصبة بأساليب الماضى أو بطرائق مترهلة فى التربية ، ومن ثم فقد سيطر على المؤتمر شعور بأن كل فرض لأساليب الماضى العتيقة أو طرائقه المتخلفة أو معايير المتأخرة ، انما هو بمثابة تعطيل الركب الثورى حين يواجه مسئولياته الجادة بأدوات آدمية مغلولة لا يترتب على الاعتماد عليها الا ببطء عجلة التقدم .

وبعبارة أخرى فان النجاح لهذا المجتمع فى تحقيق أهدافه يتوقف على الكفاية الاجتماعية لكل فرد وبلا استثناء . وكفاية الفرد لا تتحقق بدورها الا بنظام تربية قوى يقوم على الكم والكيف معا .

الكم بحيث يتسع لكل فرد فيكون العلم للجميع ، والكيف بحيث يتزود كل فرد بالفهم والعلم والمهارة والولاء فى ضوء متطلبات الحياة القومية فيكون العلم للمجتمع . وواضح ان كلا من الكم والكيف فى التربية فى اطارنا الثورى لا يمكن أن يتحقق بشيء له صلة بماضينا التعليمى الذى كان من وضع ادارة الاحتلال والذى من تاريخه فى تعليمنا تضيق فرص التعليم ، وحصر التعليم فى اطرار من الألفاظ ، والحد من المهارات العلمية ، وقتل روح التطلع فى الشباب ومقاومة فكرة الجامعة أساسا ، لتحصر حياتنا التعليمية فى الكتاتيب والمدارس قتلا لروح البحث العلمى ، وابعدا لأمتنا عن ركب تقدم المعرفة . بهذه السمات يجب ان نقاس الآراء فى مجال التربية ، وفى اعداد المعلم على وجه الخصوص حتى يزيف الزائف ، ويصحح الصحيح .

مجتمعنا والتربية :

ان مجتمعنا مجتمع عظيم ، وانه بحاجة الى تربية عظيمة تتسع لآماله وطموحه وأهدافه ولكن ما هى التربية العظيمة ، انها التربية ذات الأهداف العالية التقدمية المحلقة فى السماء لا اللاصقة بالأرض ، انها الفرص الواسعة العريضة التى ترحب بالطفل وهو مقبل نحو الحياة لا التى تصده بحواجز من

الأرقام والنسب المئوية انها السلم التعليمى الرحب والخطط والمناهج والمقررات التى احسن حسابها على قدر أهداف مجتمعنا ، انها المباني والمعامل والكتب المقيسة بمعيار الفاعلية لا بمعيار الميزانية ، انها هذا كله ولكنها قبل هذا كله وفوقه المعلم الكفاء ، والمعلم الذى تتسع ثقافته حتى نستوعب فلسفته هذا المجتمع العظيم ، والذى تعمق معرفته بحيث تتسع لمفاجآت التقدم العلمى فى هذا العصر ، والذى تدق مهارته حتى يحسن تفجير الطاقات الخلاقة التى تفر بها صدور الشباب — انه المعلم الذى يستطيع أن يستخدم الخطط والمناهج والمقررات والأدوات بأكبر فائدة وبأعظم عائد.

والذى يستطيع بما هيئت له من فرص الاعداد والتدريب أن يجعل ما يخصص للتعليم من انفاق الى نوع من أهم أنواع الاستثمار .

فى هذا الاطار الثورى المستوحى من ثورتنا العظيمة ، المستمد من ميثاقنا العظيم بحث المؤتمر القضايا الأربعة المطروحة أمامه .

أولا : سياسة التعليم الجامعى .

ثانيا : علاقة الجامعة بالتعليم العام .

ثالثا : نظام اعداد المعلمين وتدريبهم .

رابعا : الدراسات العليا والبحوث التربوية .

وفيما يلى خلاصة ما ظهر فى مناقشات المؤتمر من اتجاهات .

سياسة التعليم الجامعى

أهداف التعليم الجامعى :

يجب أن تتسع أهداف التعليم الجامعى بحيث تتجاوز مفاهيمها الضيقة المنحصرة فى الأنفاذ والحقائق وقوانين العلم ، وتتسع حتى تشمل :

١ — اعداد القادة فى مجال الفكر الاشتراكى ، والقادرين على تعميق مفاهيم الاشتراكية العلمية وقضايا التطبيق العربى للاشتراكية ، والقادرين على دراسة مجتمعنا العربى فى ماضيه وحاضره ومستقبله بما يحقق القدرة على الحركة الفعالة فى سبيل تحقيق أهداف المجتمع ، والعمل على نشر نتائج هذه البحوث بحيث تصبح ميدانا عقائديا عاما عند جميع المواطنين .

٢ — اعداد الاختصاصيين والمتخصصين فى المجالات المختلفة للانتاج والخدمات بحيث يكونون قادرين على الاضطلاع بمسئولياتهم فى تطوير مجتمعنا فى الطريق الاشتراكى ، وذلك باكسابهم مستوى عاليا من المعرفة والمهارات التى تتمشى مع التقدم العلمى والتكنولوجى السريع فى وقتنا الحاضر .

٣ - تكوين الكفايات العالية في مجالات البحث العلمى والتى يمكن أن تكون مدارس علمية ناجحة تتبنى البحوث التى تعمق علمنا ، وتتصدى لمشاكل مجتمعنا ، وتؤمن حركة التنمية وتؤصل صناعتنا الناشئة ، وتنهض بزراعتنا وتطورها .

٤ - الاسهام فى رفع مستوى الكفاية بين الفئات العاملة فى ميسادين الانتاج والخدمات عن طريق فتح فرص مواصلة التعليم الجامعى امامها ، بحيث تساعد على زيادة كفايتهم الانتاجية ، وعلى الاسهام فى حل مشكلات المجتمع العلمى والتكنولوجية والاجتماعية والاقتصادية .

٥ - الارتقاء بجميع مجالات الفكر من آداب وعلوم وفنون ومتابعة انتقدم العلمى فى العالم وتوثيق الروابط بين جامعاتنا والهيئات العلمى العربية والعالمية .

٦ - الدراسة العلمى الناقدة للتراث العربى وتجديده .

٧ - اعداد الاخصائيين والمتخصصين القادرين على تحقيق دورنا القيادى ومسئولياتنا فى تقديم المساعدات العلمى والفنية للدول النامية الصديقة فى الوطن العربى وأفريقيا على وجه الخصوص .

٨ - تبسيط العلم ونشر ثمار الفكر بين جماهير الشعب العاملة بحيث يؤدى الى رفع مستواهم العلمى والثقافى .

وان المؤتمر اذ يحمل الجامعة امانة هذه الاهداف كلها ليؤكد ضرورة وضع الخطط التنفيذية اللازمة لتحقيقها جميعا بحيث لا يطفى الهدف التعليمى التقليدى على الاهداف الريادية الأخرى التى ينوقف عليها الأثر التطورى التقدّمى الذى يجب ان يميز جامعة المجتمع الثورى .

وفى ضوء هذه الاهداف مجتمعة يبدو خطأ النظرة الضيقة التى تميل الى تقسيم الكليات الى كليات عملية وكليات نظرية . وتعطى الأهمية كلها للكليات العملية التى تؤثر تخصصاتها فى عمليات التنمية الاقتصادية ، لأن تكامل هذه الاهداف يؤكد أن التنمية الاجتماعية والعقائدية لا تقل أهمية عن التنمية الاقتصادية فى مجتمعنا المتحول بسرعة نحو الاشتراكية والعدالة الاجتماعية والسيادة القومية ، كما يؤكد أن العمالة القومية والاجتماعية لا تقل أهمية عن انعمالة الانساجية بل ان تمام العمالة الانتاجية أن يكون وراءها ضمير قومى واقتناع عقائدى يعطى الانتاج المادى ما يلزمه من توجيه اشتراكى .

ثم ان تكامل هذه الاهداف يفتح أمام الكليات المسماة بالنظرية وظائف على جانب كبير من الأهمية اذ تتجاوز هذه الوظائف مجرد البحث فى العلوم الفلسفية والانسانية وتعاليمها لقتلة من طلاب التخصص الى تزويد كل طلاب الجامعة من جميع الكليات وبلا استثناء بالاساس العقائدى والثقافى الواسع الذى لا غنى عنه كخلفية ضرورية للتخصصات العلمى والتكنولوجية .

الاطار العام للتعليم الجامعى :

اتجه المؤتمر نحو جعل التعليم العالى كله فى اطار الجامعة ، توحيدا للاطار الفكرى لجميع التخصصات ، وتعميها للوظائف الجامعية السابقة بين كل معاهد الدراسة العليا وتوحيدا للنظم والمستويات وتطبيقا لهذا المبدأ ، يجبذ المؤتمر :

— ضم المعاهد النوعية المتخصصة كمعاهد التربية الرياضية ، والنربية الموسيقية ، والتربية الفنية والاقتصاد المنزلى الى الجامعة كوحدات لها شخصيتها المستقلة حتى تتمكن من النمو ومن القيام بوظيفتها المتخصصة ، وحتى يمكن ان تفيد الجامعة من هذه التخصصات فى مجالات النشاط الاساسية التى تفتقر اليها الجامعة فى الوقت الحاضر .

— كما اتجه المؤتمر الى الاخذ بنظام المراحل فى التعليم الجامعى ، فتكون المرحلة الاولى قاعدة عريضة من الدراسة الثقافية والاساسية اللازمة لميادين التخصص يمكن ان يقف عندها بعض الطلاب فى ضوء حاجاتهم وظروفهم ومقتضيات العمالة المطلوبة منهم ، ثم يلى ذلك مرحلة او مراحل يأخذ فيها التخصص طريقه تدريجيا ، على ان يترك التخصص الدقيق للدراسات العليا فيما بعد الدرجة الاولى وسيحقق هذا النظام فوائد اقتصادية كما سيحمى اعدادا كبيرة من الطلاب من احتمال الفشل ، ويساعد على الوفاء بمقتضيات السنوات المتدرجة من التخصص .

ويقضى نظام المراحل ألا ينتقل الطالب من مرحلة الى أخرى الا بعد اجتياز المرحلة السابقة بنجاح فى جميع المقررات الدراسية . ويمكن فى هذه الحالة عقد دور ثان للامتحان فى نهاية كل مرحلة مساعدة للطلاب وتنظيما للسير فى الدراسة .

— ويرتبط بنظام المراحل امكان تطبيق اتجاه هام فى التعليم الجامعى اخذت به معظم اندول المتقدمة على اختلاف فلسفتها وهى مراعاة مقتضيات الثقافة العامة فى طالب الجامعة ، بمعنى ان يدرس طلاب الدراسات الانسانية بعض المقررات فى العلوم الطبيعية . ويدرس طلاب العلوم الطبيعية بعض المقررات فى الفلسفة والعلوم الانسانية . ولهذا اثره الواضح فى نمو طالب الجامعة كإنسان وكمواطن بجانب نموه كعامل متخصص ، فالمواطن مهما كان ميدان عمله فى المجتمع يعيش فى عصر العلوم ، ويتأثر بالتقدم العلمى حتى ان قراءة الصحف اليومية لا تستقيم الآن بدون معرفة المواطن قدرا من الثقافة العلمية . وكذلك المتخصص فى العلوم التكنولوجية لا يستطيع فى مجتمعنا المتطور ان يحقق الوظائف الاجتماعية لتخصصه الا اذا كان على علم كبير بفلسفة العصر والمجتمع الذى يعيش فيه . ولذلك فان الاخذ بنظام القاعدة الثقافية الواسعة المتنوعة قد أصبح الآن ضرورة لا يمكن تأخير الاخذ بها .

— وانجه المؤتمر الى ابراز أهمية التدريب العملى الميدانى فيما يلى المرحلة العامة اى فى مراحل التخصص ، وأن تكون فترة التدريب متصلة ومركزة بحيث لا يتخرج الطالب فى الجامعة الا بعد اجتيازها بنجاح .

ويحدد هذا التدريب العملى فى نوعه ومداه تبعاً لما تقتضيه الدراسة بكل كلية ، وعلى أن يوضع له من التنظيمات والضمانات ما يكفل نجاحه عن طريق ضمان التزام المؤسسات والمصانع والهيئات بتدريب الطلاب .

— واتجه المؤتمر الى وجوب الأخذ بنظام القسم العلمى المكامل فى خدمة الدراسات المرتبطة به داخل الجامعة الواحدة . بحيث تندمج الأقسام المتناظرة فى اطار الجامعة . لما فى ذلك من تركيز للكفايات العلمية ، وتمكين لأعضاء هيئة التدريس من اجراء البحوث ، وتحديد للمسئولية واقتصاد فى النفقات ، وقضاء على ظاهرة الاندابات الا فى الحدود الضيقة والضرورية . كما يجعل من أصحاب كل تخصص هيئة علمية قوية مرموقة تستطيع مؤسسات الاناج والخدمات أن تلجأ اليها مستعينة بها فى ايجاد حلول للمشكلات الميدانية والتطبيقية .

— وفى موضوع الامتحانات اتجه المؤتمر الى وجوب ادخال بعض الاصلاح على النظم المنبعة . ومن امثلة ما ظهر من الآراء وجوب تعدد الامتحانات للطالب فى اثناء العام الجامعى بحيث لا يكون مستقبله متوقفاً على امتحان واحد تندخل عوامل الصدفة فيه الى حد كبير . ثم ان تعدد الامتحانات اثناء الدراسة يعطى للامتحان وظيفة تشخيصية ليست له الآن . فنتبّه الطالب الى نقط الضعف فى تحصيله واتجاه الخطر عليه ، كما نتبه المعلم لنقط الضعف فى الدراسة فببداًرك كل من المعلم والطالب الأمر قبل فوات الفرصة حين يقفان أمام امتحان يأتى كمناسبة ثواب أو عقاب فى آخر العام . ومن الأمثلة أيضاً امكان الأخذ بنظام الامتحان المفاجئ الذى يحمل الطالب على الاستعداد دائماً . أو الامتحان فى القراءات التى يحددها المعلم ويساعد على كل هذا بعض الاجراءات اللازمة مثل استخدام الاختبارات الموضوعية والتحرر من الروتينات المعطلة ومن الدنلوبية فى نظم الامتحانات كالأرقام السرية وما الى ذلك . واولاً وآخراً يجب أن تكون عملية الامتحان عملية تنم بين المعلم والطالب وتحت مسؤولياتهما .

نظام القبول للدرجة الجامعية الأولى :

اتجه المؤتمر الى أن يكون الحصول على الشهادة الثانوية وما يعادلها شرطاً أساسياً للقيّد بالدرجة الجامعية الأولى على أن الراى العام يتجه الى الاعتقاد بأن مجموع درجات الطالب فى الشهادة الثانوية لا يكفى وحده كمعيار للالتحاق بالكليات المختلفة فى الجامعة ، وإنما يجب دعمها بأدوات ومعايير

أخرى كاختبارات المهارة والأداء واختبارات الشخصية واختبارات القدرات العامة والخاصة واختبارات الميول وغيرها .

بل ظهر أيضا أن سجل سلوك الطالب في حياته في التعليم العام يجب أن يؤخذ بعين الاعتبار عند قبول الطالب بالجامعة بصورة من الصور .

ومن وسائل تحقيق هذا كله البطاقة المدرسية بحيث توضح الجوانب المختلفة لشخصية الطالب وتكون ضمن الأدوات المستخدمة في تقويمه وتوجيهه ، وهذا بدوره يتطلب اعداد المعلم الواعي بأهمية هذه البطاقة ، والقادر على استخدامها استخدامها سليما ، كما يتطلب هذا أيضا أن تكون البطاقة ملازمة للطالب منذ سنوات دراسته كلها .

على أنه يجب قبل بدء الأخذ بهذه الوسائل اجراء بخوث يتم بها وضع هذه الوسائل وتقنينها بحيث تخلو من كل الشوائب الطبقية والغريبة التي تؤخذ على كثير مما هو موجود حاليا . ويقترح المؤتمر أن تقوم كليات التربية بالاشتراك مع الاخصائيين من داخل الجامعة وخارجها بهذه المهمة مع وضع حد زمني للانتهاء من ذلك .

— اتجه المؤتمر الى تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص للقبول بالجامعة بين خريجي المدارس الثانوية العامة وبين خريجي المدارس الثانوية الفنية أو التخصصية ويعنى هذا بالتالى العمل على الغاء القيود التي تحد من قبول خريجي المدارس الثانوية الفنية للالتحاق بالجامعة .

ويشير البعض الى أنه مما يساعد على تحقيق ذلك ضرورة العمل على رفع المستوى الثقافى لتلاميذ المدارس الثانوية الفنية أولا .

كما ظهر رأى فى اللجنة ينادى بالأخذ بنظام المدرسة الثانوية الشاملة ويرى أنها تحقق تكافؤ الفرص فى القبول بالجامعة بين طلاب المرحلة الثانوية. وتقضى على تلك الثنائية القائمة بين المدارس الثانوية العامة والفنية .

كما اتجه المؤتمر الى وجوب اتاحة الفرصة للعاملين فى ميادين الإنتاج والخدمات للحصول على تعليم جامعى ، رفعا لمستواهم الثقافى والمهنى على أن تتوافر فيهم شروط القبول بالجامعة ، ويمكن أن يكون ذلك عن طريق :

(أ) الانتساب .

(ب) المراسلة .

(ج) البعثات الداخلية .

(د) الدراسات التكميلية .

(هـ) الدراسات الصيفية المسائية .

أو غير ذلك من الوسائل التي يمكن أن تعدها الكلية المعنية بما يتلاءم وظروف الدارسين وطبيعة الدراسة بها .

ولا شك أن هذا سيكون من وسائل تقريب الفوارق بين الطبقات ، كما سيشرح الطلاب على الالتحاق بسوق العمل بعد التعليم الثانوى طالما أنهم متأكدون من أن فرص الالتحاق بالجامعة لن تضيق منهم الى الأبد . ولا شك أيضا أن هذه النتائج من الأهمية بحيث تستحق أن نبذل الجامعة بعض الجهد فى اعداد هؤلاء للدراسات الجامعية عن طريق مقررات تمهيدية أو غير ذلك من الوسائل .

هذا وقد اتجه الرأى فى المؤتمر الى أن تناح الفرصة أيضا للعاملين فى ميادين الانتاج والخدمات ممن لا تتوافر فيهم شروط القبول بالجامعة لمتابعة دراسات خاصة ترفع من مستواهم المهني . والثقافي . دون الحصول على الدرجة الجامعية ، وتخضع مثل هذه الفرص لطلب المؤسسات التى يعمل فيها هؤلاء العاملون .

وقد ناقش المؤتمر فى هذا السياق قضية الانسحاب لكليات الجامعة والحصول على درجات جامعية ، وانجه الرأى الى تنظيم السماح به بشكل يحقق تحصيل الطلاب لمواد الدراسة الجامعية . ويؤكد صلتهم بالجو العلمى الجامعى ، ويوطد الرابطة بينهم وبين الجامعة التى ينتمون اليها .

ويقترح المؤتمر فتح باب الانسحاب فى الكليات النظرية والعملية للطلبة الذين نطبق عليهم شروط القبول بالكليات فى الدراسة النظامية العادية ممن لا يستطيعون متابعتها لآى سبب من الأسباب كما يقترح فتح الباب للحاصلين على الثانوية العامة أو الفنية الذين يظهرون امينازا فى مجالات عملهم وبخاصة فى النواحي الابتكارية التى تتطلبها التنمية الاقتصادية والاجتماعية وهذا يفرض أن تكون الأولوية فى الانسحاب لأولئك الذين يرتبط عملهم بأنواع التخصص فى الكليات التى يلتحقون بها .

ونرى اللجنة أنه لابد من زيادة التعاون بين الجامعات بكيانها المختلفة ووزارة التربية والتعليم فى المناهج وامتحانات شهادات الأنواع المختلفة من التعليم الثانوى .

ربط التعليم الجامعى بالمجتمع :

ويؤكد المؤتمر أهمية التزام الجامعة بتقديم خدماتها لميادين الانتاج والخدمات وذلك عن طريق :

— اعداد الفنيين اللازمين لمجالات الانتاج والخدمات المختلفة .

— تقديم الخبرة اللازمة للمؤسسات .

— حل المشاكل الميدانية التي تعترض ميادين الانتاج . .

— الاهتمام بربط الطلاب اثناء الدراسة في خبرات علمية تربطهم بمختلف نواحي الحياة الاقتصادية والصحية والاجتماعية ، تتيح لهم الاسهام مع جماهير الشعب في العمل على حل المشكلات التي تواجههم .

— كما يؤكد المؤتمر ضرورة اسهام المؤسسات المختلفة بالاستفادة من الجامعة وخبراتها بوجوب عرض ما يراد تجربته من حلول للمشكلات على جهات التخصص في الجامعة ونحوها كالمركز القومي للبحوث . وعلى ان يكون التجاء هذه المؤسسات الى الجامعة او الكلية او القسم كوحدة وليس كأفراد .

وان تنظم عملية تبادل التمثيل بين الوحدات على المستويات المختلفة ، حتى يتحقق الالتزام والالتزام بدراسة المشكلات المتصلة بالخدمات والانتاج بطريقة عملية بما يمكن الجامعات من الاسهام الفعلى في حل هذه المشكلات وان تلتزم مؤسساتها بالخدمات والانتاج بتجربة هذه الحلول تحت اشراف الجامعة وما في مستواها العلمى من مؤسسات البحوث ، كما يمكن للجامعة ان تلتمس عن طريق هذا التمثيل المتبادل مشكلات الانتاج واحتياجات المجتمع لتجعلها موضوعا للبحث والدرس ورسائل طلاب الدراسات العليا .

كما يكون من مسئولية الجامعات الاهتمام بالتدريب الدورى للعاملين في الميدان وتأهيلهم قبل التعيين أو الترقية للوظائف الفنية وكذلك ربط بحوث الدرجات الجامعية العليا بمشكلات الجماهير واحتياجات المجتمع في ميدانى الانتاج والخدمات .

ملخص بحث الدكتوراه

التوافق المهني وبعض متغيرات الشخصية

للدكتور عباس محمود عوض

يتناول البحث موضوع التوافق المهني لدى العاملين والعاملات في صناعة النسيج ، وتأتي أهمية هذا البحث في أنه جاء في وقت يتعرض فيه مجتمعنا لحراك اجتماعي أهم أشكاله وأبرزها الحراك المهني^(١) والذي سوف تؤدي تراكماته الى تغير التركيب الطبقي للمجتمع والعلاقات السائدة فيه ، وليس من شك أن تغيرات على هذا النحو تجعل التكوين القديم للطبائع غير مناسب للمجتمع الجديد مما يزيد من شعور الانسان بالاغتراب وتقوم فكرة التوافق المهني — كما يتناولها هذا البحث على أساس التواءم بين الفرد وبيئة العمل ، والتواءم إنما يتضمن شروطا منها ، العلاقة المناسبة بين الفرد والبيئة ، وملاءمة كل منهما للآخر ، ويلاحظ أن بيئة العمل هي أهم البيئات التي يرتادها الفرد . وهي أيضا أكثر حماسة لما يجري في البيئات الأخرى .

أن تحقيق أقل قدر من التواءم مع بيئة العمل ، تجعل الفرد قادرا على الاستمرار في عمله ، كما أن الاستمرار في العمل ينيح للفرد مقابل هذا فرصة لتحقيق مزيد من التلاؤم بينه وبين بيئة العمل ، وعلى ذلك فإن الشخص الذي يبقى في عمله ، إنما هو الشخص القادر على تحقيق متطلبات بيئة العمل ، ومن ثم فإن بيئة العمل تحقق متطلباته ، ومن ثم فهو عامل مرضى (Satisfied Worker) ، كما أنه في نفس الوقت عامل راضى (Satisfactory Worker) وعلى هذا فإن التوافق المهني يقوم على مدى ملاءمة قدرات الفرد المطلوبة للعمل ، ومدى الامكانيات الموجودة في بيئة العمل لحاجات الفرد .

(1) Vocational Mobility.

(*) ملخص لرسالة الدكتوراه التي تقدم بها الباحث لكلية الاداب جامعة الاسكندرية بعنوان « دراسة مقارنة للتوافق المهني لدى العاملين والعاملات في صناعة النسيج » تحت اشراف الأستاذ الدكتور أحمد عزت راجح ونوقشت في ١٧ فبراير ١٩٧٢ واجيزت بمرتبة الشرف الاولى وكانت لجنة المناقشة مكونة من الأساتذة الدكتور فؤاد البهى السيد والدكتور أحمد سلامة والدكتور أحمد عزت راجح .

والباحث يتصدى لدراسة التوافق المهني دراسة مقارنة بين العاملين والعاملات بهدف تبين حقيقة الفروق بين الجنسين في التوافق المهني . . وهو دراسة متكاملة ، أى أنها تتناول التوافق المهني بجانبيه الموضوعى والذاتى ، من ناحية السلوك الادائى للعامل فى انجاز متطلبات العمل ، ومدى نجاحه فى هذا الأداء ، من وجهة نظر الآخر (الرئيس المباشر) ومن ناحية الشعور الذاتى للعامل (للأنا) بالرضا عن عمله ، وعن بيئة العمل ومكوناتها الأساسية ، زملاء العمل ، والإشراف والأجر ، وظروف العمل . . أن هذا يتضمن أن الدراسة تتناول الثنائية المكونة للتوافق ، وهى البيئة والكائن الحى . . هى تتناول البيئة التى يعايشها العامل من خلال نفسه ، أى من خلال انعكاساتها وتأثيرها عليه ، وإدراكه لما يجرى فيها . . وتتناول الفرد من خلال تقييم الآخر رئيسه المباشر وسلوكه المهني ، وعلاقاته الانسانية ، واستجاباته لمتطلبات بيئة العمل . . كما أنها تتناول العملية الدينامية التى يتم بها التلاؤم بين هذين البعدين أو مكونات ثنائية التوافق . .

والشخصية والتوافق وجهان لعملة واحدة . يصعب تناول أحدهما دون الآخر لذلك يتناول البحث بعضا من سمات الشخصية الانفعالية التى تساعد أو تعوق التوافق المهني أى التى تساعد أو تمنع العملية الدينامية أن تحقق عملية التلاؤم بين الفرد والبيئة . ذلك أن الشخصية لا تكون إلا فى موقف ، فى ضوءه وحده نستطيع أن نفهم استجاباتها . ولكن من الحق أيضا أن قدرة الموقف على إثارة الاستجابة المتوافقة أو غير المتوافقة ، إنما تتوقف قبل كل شيء على نوع الشخصية التى تخبر هذا الموقف أو تمر به .

ولا شك أن كم الانتاج وكيفه دليل هام على التوافق المهني . والتوافق المهني يوصف كعملية تحدث خلال سنوات عمل الفرد ، أى خلال التاريخ المهني له ، كما أن التوافق المهني جزء من التوافق العام .

كما أن سلوك العامل فى عمله ، وعلاقاته فيه ، إنما هما صورة للحوار الدائر داخل الفرد وبيئة العمل الخارجية ، وتعبير صامت لرضاه عن عمله ، وتوافقه له ، وأن سوء التوافق لا يكون الا مظهرا لمعيب فى مكونات الشخصية أو نقص فى الاجتهاد أو التدريب أو الاستعداد ، أو هما معا .

وترجع أهمية البحث الى انه يتناول التوافق المهني بين العاملين والعاملات من ناحية الفرد ، والبيئة ، والعملية الدينامية بينهما ، كما أنه يحاول أن يضع يدنا على المنغبرات التى تؤدي الى التوافق المهني ، كما أنه يمدنا بالوسائل التى يمكن لنا أن نتقن بها من بين المتقدمين للعمل من يحقق أكبر قدر من الانتاج من ناحية الكم والكيف . . .

وتقوم خطة البحث على تطبيق عدد من الاختبارات المهنية والشخصية
رئى أنها قادرة على تحقيق أهداف البحث وهى :

أولا : الاختبارات المهنية :

- ١ — اختبار الرضا عن العمل .
(The measurement of employment Satisfaction) Minn.
- ٢ — اختبار الارضاء .
(The measurement of employment Satisfactoriness) Minn.
- ٣ — استبيان التاريخ المهنى .
(History of work).
- ٤ — معيار الكفاية الاناجية .
(Productivity Rates

ثانيا : الاختبارات الشخصية :

- ١ — اختيار النوافق للراشدين (لبل)
(The personality adjustment inventory).
- ٢ — استبيان مستوى الطموح للاستاذ الدكتور أحمد عزت راجح
(Questionnair for the level of aspiration).
- ٣ — مقياس العصابية / الثبات الانفعالى « لايزنك »
Eysenck Personality Inventory.
Neuroticism Scale.
- ٤ — مقياس الانبساط / الانطواء « لايزنك »
Introversion 'Extraversion Scale.

وقد تم تطبيقها فى مقابلتين لكل فرد على مجموعتين من العاملين
والعاملات . بلغ قوام كل منهما (٦٠) فردا ، اختيروا من عنبرى نسج
الصوف والرفو . وكان عمل المجموعتين يكمل كل منهما الآخر ، بشركة ستيا
للغزل والنسج بالاسكندرية . بطريقة عشوائية ، وكان متوسط سن العاملات
(٢٥ر٦٥) بانحراف معيارى قدره (٣ر٢١) ومتوسط سن العاملين (٢٦ر٤)
بانحراف معيارى قدره (٤ر٨٥) وكان متوسط دخل العاملات (١٢ر٣٠)
بانحراف معيارى قدره (٣ر٠٠٥) . كما كان متوسط دخل العاملين (١٦ر٠٦)
بانحراف معيارى قدره (١٧ر٣٢٢) .

ومن الملاحظ أن هناك عدة اختبارات لم يسبق تطبيقها أو ترجمتها فى
مصر ، وأخرى أعدت للتطبيق فى مجال يختلف ، وعلى عينات تختلف عن عينة
البحث ، لذلك فقد استهدفت الدراسة الاستطلاعية تنقيح هذه الاختبارات ،
وهى اختبارات : الرضا عن العمل والارضاء والتوافق « لبل » واستبيان
مستوى الطموح . واختبار الشخصية لايزنك بمقياسيه : مقياس العصابية /

الثبات الانفعالي ومقياس الانبساط / الانطواء ولقد تكاملت هذه العملية في ثلاث خطوات متتالية تؤدي في نهاية الأمر الى توفير عدد من الاختبارات تتسم بالثبات والتمييز والصدق ، ولقد كانت الخطوة الأولى هي تنقيح الاختبارات واجراء التعديلات المناسبة عليها . أما الخطوة الثانية ، فقد كانت مؤلفة من عدة تجارب للصياغة اللفظية ، وتحليل الوحدات ، والثبات ، والصدق ، ولقد اكملت هاتين الخطوتين خطوة ثالثة هي معرفة التركيب العاملي لكل اختبار من هذه الاختبارات على حدة(*) ، وقد تضمنت هذه الخطوة الأخيرة الحصول على معاملات الارتباط الداخلية لكل اختبار . ثم اجراء التحليل العاملي لمصفوفة معاملات كل اختبار ، كما اجريت عملية ادارة للمحاور(**) .

وبعد ان حققت الدراسة الاستطلاعية اهدافها هذه ، قامت الدراسة الأساسية لتحقيق فروض البحث التالية :

- ١ — توجد فوارق بين الجنسين في التوافق المهني ببعديه .
- ٢ — لا علاقة بين الرضا والارضاء كبعدين للتوافق المهني لدى الجنسين
- ٣ — هناك ارتباط موجب بين الارضا والكفاية الانتاجية لدى الجنسين
- ٤ — لا يوجد ارتباط بين الرضا عن العمل والكفاية الانتاجية لدى الجنسين .
- ٥ — التوافق المهني السوي ببعديه يرتبط ارتباطا موجبا مع السمات السوية للشخصية لدى الجنسين .
- ٦ — نتوقع ان يكون الذكور اقل رضا واكثر طموحا من الاناث . وان يكون الاناث اكثر رضا ، واقل طموحا من الذكور .

وقد اجريت العمليات التالية للتحقق من صحة فروض البحث او بطلانها .

- ١ — المقارنة بين افراد عينة البحث من العاملين والعاملات بالنسبة للمتغيرات المختلفة التي تقيسها اختبارات البحث . ذلك باستخدام تحليل النباين . بهدف قياس دلالة الفروق بين الجنسين في كل مقياس على حدة من مقاييس الاختبارات كما يستخدم اختبار (ت) بالنسبة لاختبارات الرضا عن العمل ، والارضاء ، والتوافق (لبل) ، واستبيان مستوى الطموح ، ذلك ان هاتين الوصيلتين معاتلقيان مزيدا من الضوء على المشكلات السيكولوجية ، لدى العاملين والعاملات ، بل وتعمقا فهمنا لها ، نظرا لما تتميزان به من الحكم على جوهرية الفروق او عدم جوهريتها ، ومن ثم يتأكد ، عما اذا كان

(*) عدا اختبار ايزنك Eysenck Personality Inventory .

(**) اجريت عملية الموجة الممتد Extended Vector الاختبارات الرضا عن العمل والتوافق المهني — والطموح .

أفراد العينة من العمال والعاملات يكونان معا عينة واحدة متجانسة أو عينتين منفصلتين ، مختلفتين .

٢ — ايجاد معاملات الارتباط الداخلية بين اختبارات البحث ، الاختبارات المهنية ، واختبارات الشخصية : بين وجهى التوافق المهني ، الرضا عن العمل والارضاء ومعيار الكفاية الانتاجية ، واختبارات التوافق والطموح والعصابية ، والانبساط ذلك بطريقة بيرسون من جداول الانتشار ، بهدف تبين طبيعة العلاقة بين هذه الاختبارات وبعض ، ومن ثم الكشف عن العوامل المؤدية للتوافق المهني والمعوقة له ، والتي تدفع بالعامل نحو تحقيق مطالب بيئه العمل ، واشباع مطالبه الذاتية أى تأكيد أو نفى بعض فروض البحث .

ولقد حققت الدراسة فروضها على النحو التالى :

الفرض الأول :

لقد ثبت أن هناك فوارق بين الجنسين فى التوافق المهني ببعديه ، ذلك انه قد ثبت أن العاملات أكثر رضا عن العمل من العاملين ، وأن العاملات قد قimen — فى اختبار الارضاء — بأنهن أكثر كفاية وصلاحيه للعمل ، وكان الفرق بينهما وبين العاملين فى هذا غرقا جوهريا ، كما أنهن أقل ترديا فى الحوادث من العاملين ، وكان الفرق بينهما فى هذا الصدد يستند الى دلالة احصائية عند مستوى ثقة ٠.٠١ .

الفرض الثانى :

لقد ثبت صحة الفرض الثانى . ذلك انه قد ثبت عدم وجود علاقة بين الرضا عن العمل والارضاء كبعدين للتوافق المهني ، ذلك بالنسبة لمجموعتى العاملين والعاملات .

الفرض الثالث :

لقد اثبت البحث ان هناك ارتباطا موجبا بين الارضاء ، والكفاية الانتاجية — ذلك بالنسبة لمجموعة العاملات بمعنى أن العاملة التى تكون مرضيا عنها فى عملها ، إنما تتميز بالكفاية الانتاجية . مع ملاحظة ان العاملات فى هذا البحث قد ثبت أنهن أكثر رضا عن عملهن وانتاجية من العاملين — بينما ثبت عدم وجود ارتباط بين هذين المتغيرين — بالنسبة لمجموعة العاملين وعلى ذلك ، فان الفرض الثالث يكون قد تحقق جزئيا .

الفرض الرابع :

لقد ثبت عدم وجود ارتباط بين الرضا عن العمل والكفاية الانتاجية ، ذلك لدى مجموعة العاملين . بينما ثبت ان هناك ارتباطا ذا دلالة بين هذين

المتغيرين لدى مجموعة العوامل وبذلك يكون قد تحقق الفرض الرابع تحقيقاً جزئياً فقط .

يلاحظ فيما سبق أن الفرضين الثالث والرابع قد تحققاً جزئياً وهذا يؤكد ضرورة القيام بأبحاث تحدد وجود أو عدم وجود علاقة بين وجهى التوافق المهنى والكفاية الانتاجية ، ومن ثم تحدد طبيعة العلاقة بين الرضا عن العمل والكفاية الانتاجية . ذلك أنه قد ثبت في دراستنا هذه أن الارتباط — في عينة العوامل — بين هذين المتغيرين علاقة مطردة ، بينما هي علاقة عكسية في عينة العاملين ، وأن كان معامل الارتباط بالنسبة للآخرية ، غير ذي دلالة .

الفرض الخامس :

لقد تبين بالنسبة لارتباط بعدى التوافق المهنى السوى بالسلمات السوية للشخصية ما يلي :

أولاً : بعد الرضا عن العمل :

— أن هناك ارتباطاً سلبياً (*) ذا دلالة بين الرضا عن العمل والتوافق العام ، أى التوافق الانفعالى لدى كل من الجنسين ، وهذا يعنى أنه كلما زاد الرضا عن العمل زاد التوافق الانفعالى .

— ليس هناك علاقة بين الرضا عن العمل والطموح لدى كل من الجنسين ، وأن كان شكل الارتباط يدل على العلاقة المطردة بين هذين المتغيرين ، لدى العاملين ، وعلى العلاقة العكسية لدى العاملات .

— ليس هناك علاقة بين الرضا عن العمل والعصابية / الثبات الانفعالى . لدى كل من الجنسين ، وأن كان معامل الارتباط يدل على علاقة عكسية بين المتغيرين فى كل من مصفوءتى العاملين والعاملات .

— ليس هناك علاقة بين الرضا عن العمل والانبساط / الانطواء لدى كل من الجنسين . وأن كان معامل الارتباط لدى العاملين على علاقة عكسية بينما يدل على علاقة مطردة لدى العاملات .

ثانياً : بعد الارضاء :

— ليس هناك علاقة بين الارضاء والتوافق الانفعالى لدى كل من الجنسين ، وأن كان معامل الارتباط لدى العاملين يدل على علاقة عكسية ، بينما يدل على علاقة مطردة لدى العاملات .

(*) يرجع الارتباط السلبى بين هذين المتغيرين الى أن الدرجات المرتفعة على اختبار الرضا عن العمل تعنى رضا الفرد عن عمله ، بينما الدرجات المرتفعة على اختبار التوافق لبل أنها تعنى سوء التوافق العام .

— ليس هناك علاقة بين الارضا والطموح لدى الجنسين ، وان كان معامل الارتباط يدل على علاقة مطردة في عينة العاملين ، وعلى علاقة سلبية لدى العاملات .

— ليس هناك ارتباط ذو دلالة بين الارضاء والعصابية/الثبات الانفعالي، لدى كل من الجنسين وان كان معامل الارتباط في عينتي العاملين والعاملات يدل على علاقة عكسية .

— ليس هناك علاقة بين الارضا والانبساط / الانطواء لدى عينتي الذكور والاناث ، ويدل معامل الارتباط في العينتين على علاقة عكسية .
يمكن القول — بناء على ما سبق بتحفظ شديد أن التوافق المهني السوى يقترن بالسمات السوية للشخصية .

الفرض السادس :

لقد ثبت أن الذكور أقل رضا عن عملهم وأكثر طموحا من الاناث وان الاناث أكثر رضا عن عملهن ، وأقل طموحا من الذكور ، وبذلك يكون قد تحقق الفرض السادس والآخر من فروض البحث .

(ب) نتائج جانبية للبحث : لقد أظهرت الدراسة الأساسية النتائج الجانبية التالية :

— أن الرضا عن العمل لا يعنى الرضا عن كل الجوانب المتصلة ببيئة العمل ، والعمل نفسه ، بل قد يكون هناك رضا عن بعض هذه الجوانب وعدم رضا عن البعض الآخر .

— أن الراضيات (من العاملات) عن عملهن أكثر انتاجية من غير الراضين (العاملين) كما أنهن أقل ترديا في الحوادث ، وهن أكثر كفاية وصلاحية للعمل .

— ليس هناك فرق جوهري — في الارضاء — بين الراضين عن عملهم وغير الراضين عنه .

— لقد ظهر أن المرأة أقل توافقا في حياتها المنزلية وفي توافقها الصحى وانها أكثر توافقا في المجال المهني من الرجل كما أنها أكثر انتاجية منه .

— ان المرأة ترضى عن دخلها حتى وان كان أقل من دخل زميلها في العمل .

ينبغى أن نقول أن نتائج البحوث السيكولوجية ترتبط بطبيعة العينة وخصائصها بحيث تختلف النتائج ، ان اختلفت طبيعة العينة اختلفا جوهريا، وعلى ذلك فأننا لا نستطيع أن ندعى أن نتائج هذا البحث يمكن تعميمها على جميع عمالنا في جمهورية مصر العربية ، بل يجب أن تجرى مثل هذه الدراسة في عنابر ومصانع أخرى ، وأن تشتمل على ما اشتملت عليه — من فروض ومتغيرات — تضاف اليها متغيرات أخرى تخضع جميعها للبحث المنظم ، حتى يمكن تعميم نتائجها ، والإفادة منها في المجالين النظرى والتطبيقي .

**تقرير مجلس ادارة الرابطة
الى الجمعية العمومية العادية
الخميس ١٩٧٣/٣/٢٩**

السادة الزملاء أعضاء الجمعية العمومية :

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته وبعد :

فأحييكم تحية الاعزاز والتقدير ، تحية الأخوة الصادقة ، والزمالة الكريمة على طريق العمل المقدس لبناء أمتنا العزيزة ، وفي خدمة شعبها العريق . . .
نتقدم اليكم بهذه التحية ونحن في بداية دورة جديدة لمجلس رابطتكم ، وبعد دورة طويلة استمرت عاما ونصف العام — حملتمونا فيها شرف الأمانة ، وأنا لنأمل أن نكون قد أديناها كما يجب أن يكون حسن الأداء ، وأن نضعها بين أيديكم ، موزقة أدناها ، مغدق أعلاها ، يافع ثمرها على طريق العمل والنضال .

لقد استطعنا بحمد الله وتوفيقه ، وبإيماننا برسالة هذه الرابطة ، وبأنفسنا كنواب لجيل الفكر التربوي المتطور ، والعمل التعليمي الكريم . . .
استطعنا أن نحقق من هذا الموقع ولدورة جديدة ما وفقنا اليه من جهد مثمر لخير العلم ، ولخير رسالته ومهنته . وبالتالي لخدمة الوطن .

وأنه ليسرنا أيها الأخوة أن نعرض عليكم بأمانة ما حققه مجلس الادارة خلال عام ونصف العام منذ انعقدت جمعيتكم العمومية العادية في ١٩٧١ الى ١٩٧٣/٣/٢٩ وقد كان ذلك بسبب تعديل بدء السنة المالية التي كانت تبدأ من أول يوليو وتنتهي في آخر يونيو من كل عام . حيث صارت تبدأ من أول يناير وتنتهي في آخر ديسمبر من كل عام انسجاما مع النظام العام للدولة .

كما عرض ذلك على جمعيتكم العمومية غير العادية في شهر سبتمبر الماضي وقد اقتضى ذلك تعديل موعد انعقاد الجمعية العمومية العادية السنوى الذى يرتبط بوقت انتهاء السنة المالية وفي خلال ثلاثة أشهر من انتهائها . . .
أيها الأخوة الزملاء . . .

(١) شئون الخريجين والنهوض بمستوى المعلمين

أولا — لقد كان تخلف المعلمين عن أقرانهم بالوزارات الأخرى موضع اهتمامنا في الرابطة نشره ونتحدث فيه ونكتب من أجله في كل مناسبة تواتينا أو فرصة تسنح لنا .

فعندما ظهرت أزمة الدرجة الثانية في آخر ديسمبر ١٩٧١ التي نشأت عن قرار وزير الخزانة بالترقية الى الدرجة الثانية بعد ست سنوات في الثالثة . لقد كتبت الرابطة المفكرات وارسلت البرقيات الى السادة رئيس الوزراء — ووزيرى الخزانة والتربية والتعليم تناقش فيها المشكلة وتنقض القرار الذى سوى بين موظفى وزارة الخزانة وغيرها من الوزارات المحظوظة وبين المعلمين الذين أضناهم الرسوب الطويل فى درجاتهم السابقة . ثم نشرنا رأينا ودافعنا عنه ودخلنا فى مناقشة مع وزير الخزانة على صفحات الاهرام الاقتصادى عددى فبراير ، ومارس ١٩٧٢ حتى نثنيه عن قرار الست سنوات فى الدرجة الاخيرة فقط مطالبين بأن تكون الترقية الى الدرجة الثانية خاضعة لجموع سنوات الاقدمية فى الدرجات السابقة الى جانب اقدمية الدرجة الأخيرة حتى لا تستمر بصمات الظلم والتخلف على المعلمين وحدهم . ولقد كنا بنائين فى مناقشاتنا حيث تقدمنا بالمشروع الآتى مقترحين أن تتم على أساسه الترقية الى الدرجة الثانية حسب المدد الآتية كى يكون العلاج جذريا للرسوب الوظيفى يسير مع منطق الحق والعدل :

١ — كل من امضى ٢٥ عاما فأكثر فى خمس درجات من السابعة الى الثالثة — منها ٣ سنوات فى الدرجة الثالثة .

٢ — كل من امضى ٢٤ عاما فأكثر فى خمس درجات من السابعة الى الثالثة — منها ٤ سنوات فى الدرجة الثالثة .

٣ — كل من امضى ٢٣ عاما فأكثر فى خمس درجات من السابعة الى الثالثة — منها ٥ سنوات فى الدرجة الثالثة .

ثانيا — اننا ننتهز فرصة كل لقاء اجتماعى يتم فى الرابطة مع المسئولين لاثارة حقوق المعلم . . ففى لقاء تكريم الدكتور طنطاوى بالرابطة فى ٢٤/٤/١٩٧٢ تحول الحفل الى لقاء فكري تربوى ، وعمل مهنى . . طالب المتحدثون برفع مستوى المهنة . وانهوض بمكانة المعلم ، كما تحدث رئيس الرابطة ووكيلها ، وطالبا السيد الوزير الأستاذ على عبد الرازق بأن يكون لسان حال المعلمين فى المطالبة بحقوقهم فى بدل طبيعة العمل ، وفى افساح مجال الترقية بانشاء درجات جديدة . وفى اللقاء الثقافى الذى تم فى أكتوبر من العام الماضى مع الأستاذ الوزير تحدثنا مؤكدين دور المعلم فى النهوض بالمجتمع ، وان هذا الدور لا يمكن أن يتم على الوجه الأكمل — الا اذا كان المعلم كريما على الدولة وعلى المجتمع ، كى يمنح هذه الكرامة لأبناء هذا المجتمع .

(٢) النشاط الثقافى

لقد كان نشاطنا الثقافى فى هذا الموسم مليئا بما شهدته قاعة المحاضرات من لقاءات حية فى مجالات ثقافية وفكرية عديدة ، فى مجال الفكر والتربية ، وفى

مجال الروح والوجدان ، وفي مجال الادب والفن . فقد افتتحنا الموسم للعام الماضي بلقاء كبير مع الاستاذ الدكتور محمد حافظ غانم وزير التربية والتعليم اذ ذاك في محاضرة عن « عوامل الفاقد في التعليم وخطط القضاء عليه » وفيها عرض سيادته بيانا بميزانية التعليم الابتدائي ، واحصاءات عن عدد تلاميذ الصف الاول . وعدد من يصلون منهم الى الشهادة الابتدائية ونسبة النجاح فيها وخلص من ذلك الى عدد من يفقدون التعليم على مدى سنوات المرحلة بالتسرب . . او الرسوب ثم الارتداد الى الأمية ، وحجم الخسائر البشرية والمادية ، ثم عرض خططا للقضاء على كثير من هذه الخسائر .

وفي شهر نوفمبر ١٩٧١ اقيمت هنا ندوة ثقافية قادها الدكتور بشير البكري مدير المركز الدولي للتعليم الوظيفي بمرس الليان ، وكانت تدور حول « التعليم الوظيفي والتنمية الشاملة » .

وفي شهر رمضان المبارك ، وفي ليلته الكبرى « ليلة القدر » جلنا مع فضيلة الشيخ سيد سابق في آفاق رحبة من النور والحق والخير مع قوله تعالى : « انا انزلناه في ليلة القدر » .

ان كلمة « الفن » كلمة رحبة تتسع فتشمل الادب والرسم والموسيقى ، وكل ما يعبر عن الوجدان . . وفي ليلة فنية وشاعرة ، كان لنا لقاء مع الباحث والشاعر الكبير الاستاذ على الجبلاطى مستشار اللغة العربية السابق في محاضرة عن « الشاعر كفنان » .

— و في أكتوبر ١٩٧٢ شهدت قاعتكم هذه حشدا كبيرا من الخريجين والقيادات التعليمية جاؤوا ليلتقوا مع السيد الوزير الاستاذ على عبد الرازق في محاضراته التي افتتح بها موسما الثقافي للعام الجديد عن « الاتجاهات الجديدة في السياسة التعليمية » وكانت محاضرة غنية بالعمل . . وبالأمل . . وعرض فيها انجازات — تحققت . . واخرى في الطريق الى التحقيق من اجل ارساء قواعد لسياسة تعليمية ثابتة لا ترتبط بالأشخاص ، ولكنها تهدف الى استقرار فلسفة واضحة . . من هذه الانجازات : انشاء المجلس الأعلى للتعليم ، وانشاء المركز القومى للبحوث التربوية وتخطيط جهاز لاصلاح التعليم في مختلف مراحله . . وافق عليه مجلس الوزراء . . واعتمد له الأموال المطلوبة لتوفير المباني ، والعودة الى نظام اليوم المدرسى الكامل والتزام الكثافة المقررة في الفصول ، ومد سن الالتزام الى الخامسة عشرة ، والاستفادة في ذلك من تجربة المدرسة الموحدة ذات الفصول الثمانية التي يتم فيها توحيد المرحلتين الابتدائية والاعدادية . . وانشاء الهيئة العامة لكتاب المدرسى . . لقد كانت محاضرة غنية بالعمل . . وبالأمل . .

— ومع الاسلام الذى يبنى الانسان السوى . ويتولاه بالعناية والتوجيه فى شتى مراحل حياته ومع مبادئه وتعاليمه التى صنعت الرجال ، وصقلت الأبطال . . . التقينا فى محاضرة كبيرة للاستاذ يوسف الحمادى مستشار اللغة العربية موضوعها « الاسلام وتربية الشباب » .

— ثم . . ان الحياة فى تغير وتطور . . ولكن لى يكون التغير نموا ، والتطور تقدما . . لا بد من التفكير والتخطيط والعمل . والذى يصنع ذلك كله هو : « التعليم » وفى محاضرة قيمة عنوانها « دور التعليم فى التغير الاجتماعى » التقينا بالاستاذ الكبير منصور حسين وكيل الوزارة للتخطيط .

— اننا فى هذه المرحلة الحاسمة من تاريخ وطننا ، نعبىء كل القوى والطاقات . . لخوض معركة الحق والشرف . والأمم الحية تستلهم تاريخها ، وتستفيد من تجاربها ، وتاريخ الاسلام غنى بالتجارب حافل بالمعارك التى خاضها دفاعا عن المبدأ . ودرءا للعدوان ، وجهادا فى سبيل الحق ، وفى هذا الموضوع التقينا بالسيد اللواء محمد جمال الدين محفوظ ، مدير المدرسة الثانوية الجوية فى محاضرة بعنوان « التربية العسكرية فى الاسلام » .

٣ — صحيفة التربية

ايها الزملاء أعضاء الجمعية العمومية . .

ان صحيفة التربية فى خطو دائب نحو التقدم حتى صارت هى الصحيفة التربوية الاولى فى مصر ، والتى تتناول قضايا التربية . وخلاصة الفكر التربوى فى البلاد العربية ، ومن ثم فهى الدورية التربوية المعترف بها فى دوائر البحث التربوى فى العالم العربى ، اذ هى صحيفة تتابع التطور فكريا ومهنيا ، وتسهم فى حل مشكلات وقضايا الساعة ، وتلقى الضوء على أحدث الاتجاهات والبحوث المتعلقة بالترتية والتعليم .

وان هيئة تحرير الصحيفة لتبذل جهدا مشكورا فى هذا السبيل . . فتصدر اعدادها فى مواعيدها منتظمة الى جانب الاهتمام باصدار اعداد الخاصة التى تحتاج الى الجهد المضاعف .

فقد أصدرت عددان خاصين الأول عن تطوير تدريس العلوم فى مارس ١٩٧٢ والثانى عن « الوسائل التعليمية والأسس التى تقوم عليها استخداماتها فى مجالات التربية والتعليم » .

ومما يعطى التصور الواقعى الواضح لمكانة صحيفتكم ومبلغ الثقة بها علميا ان العدد الخاص الآخر كان استجابة لطلب اكاديمية البحث العلمى ، وعرضته مقابل ذلك مبدا ٢٥٠ جنيهها مساهمة فى تكاليف اصداره وقد رحبنا

بهذا التعاون الذى ما زال بابه مفتوحا بيتنا وبين الاكاديمية وسوف يثمر ثمارا آخر فى سبيل خدمة العلم والتربية . . ولقد كان للجهد المبذول من رابطتكم أن وزعت الوزارة هذا العدد على مدارس الجمهورية حتى بلغت قيمة ما قرر الوزير شراءه منه ٢٦٢ جنيها عدا الاشتراكات العادية واعانة الاكاديمية .

٤ - النشاط الاجتماعى والرحلات

وفى المجال الاجتماعى كان للرابطة دورها المناسب حرصا منها على تقوية الصلات واحياء للذكريات ، وتكريما للجهود والعرفان بالمكرّمات . ففى مساء ١٢ اكتوبر ١٩٧١ اجتمعنا فى هذه القاعة اجتماعا خاشعا رفرفت عليه روح الزميل الراحل الأستاذ والصدّيق والرائد الفنان المرحوم الأستاذ يوسف العفيفى اجتمعنا لتأبينه وتكريم ذكره . . رحمه الله . . واكرم مثواه .

واعترافا بفضل استاذنا الكبير الدكتور صلاح الدين قطب ، وتكريما لأستاذيته واعترافا بكرامته ومعونته وكبير جهده فى اصدار صحيفة التربية ، اقامت الرابطة حفل تكريم لسيادته بمناسبة بلوغه سن التقاعد .

ولقد كان الدكتور احمد محمود طنطاوى اول من تولى وظيفة وكيل اول للوزارة وهو من الرعيل الاول للخريجين ، وعضو من المؤسسين لهذه الرابطة ، فكان لابد من تكريمه بهذه المناسبة التى يسعد لها الخريجون .

وفى مجال العمل الاجتماعى ايضا قامت لجنة الرحلات برحلتين :

الاولى : ترغيبية الى مسرح الحرية ، والثانية ثقافية اجتماعية . . الى مديرية التحرير اشترك فيها عدد كبير من الخريجين بلغ ٤٢ عضوا . زاروا معالم مديرية التحرير ، حيث رأوا جوانب من هذا المشروع الاقتصادى والزراعى الواسع ، والجهد المبذول فى تعمير الارض وبناء مجتمع جديد يقوم على العلم والايمان .

هذا عدا الرحلات التى تقيمها وزارة الثقافة وتدعو اليها عددا كبيرا من أعضاء الرابطة ضمن برنامج « اعرف بلدك » فهو يحقق جانبا ثقافيا يسد حاجة الأعضاء الراغبين فى مزيد من المعرفة .

٥ - المعارض

لقد أدت لجنة المعارض دورها الفنى فى هذه الفترة باقامة معرض فنى مشترك مع رابطتى أساتذة الرسم ، وخريجى المعهد العالى للتربية الفنية . . ولقد أسهم فيه وشارك فى معروضاته عدد من رواد الفن وشبابه من

الخريجين مما رفع مستواه وجعله يؤدي دوره في رسالة الفن ونشر الثقافة الفنية وقد افتتحه السيد وزير التربية والتعليم في ٢ أغسطس ١٩٧٢ .

السادة الزملاء أعضاء الجمعية العمومية :

هذا عرض سريع لما انجزه مجلس ادارة رابطتكم ، الذي بذل وي بذل أقصى ما وسعه من جهد ووقت في سبيل السير بهذا الموقع الهام والفعال في نطاق التعليم والتربية والذي نؤمن برسائلته الكبرى في سبيل نصرة المعلم والنهوض به ايماننا منا بأن النهوض به هو نهوض بالوطن وبالمواطنين وان تحقيق عزته تحقيق لعزة الوطن والمواطنين .

هذا ولا يفوتنا في هذه المناسبة ونحن نستشرف مطلع دورة جديدة ، والوطن يمر بهذه المرحلة الشاقة والحادة ذات الأثر الفعال في مستقبله ان ندعو الله ليوفق كل مواطن في موقعه للعمل من أجل نصرة وطنه . . من أجل القيم الرفيعة . . والمثل العليا . . وان ينسى كل منا ذاته من أجل مصر . وان يوفق قائد الشعب الرئيس محمد أنور السادات على طريق الحق والخير ، والنصر .

سدد الله خطاكم وخطانا ووفقنا جميعا . . والسلام عليكم ورحمة الله وبركاته . .

الأمين العام
محمود أحمد النجار

أخبار الرابطة

١ — رشحت الرابطة الأسنادة أمينة عبد الرحمن يوسف عضو مجلس إدارة الرابطة والموجهة العامة بالوزارة لتمثيل الرابطة في مؤتمر الفنون التشكيلية ببغداد — العراق .

٢ — مثل الدكتور سالم محمد غانم الرابطة في جلسة لجنة التربية والتعليم بمجلس الشعب يوم ١٩٧٣/٤/٢٥ لدراسة تعيينات وتنقلات المدرسين والمشاركة في دراسة موضوع التعليم في المرحلة الابتدائية وأسهم في بحث القرار الوزاري رقم ١٢٠ وتعديل ما يحتاج فيه الى تعديل .

٣ — اجتمعت الجمعية العمومية يوم ١٩٧٣/٣/٢٩ ونم انتخاب ثلث الأعضاء على النحو التالي :

- | | |
|-----------------------------------|-----------|
| ١ — الأستاذ محمود عبد العزيز يوسف | بالزكية |
| ٢ — « لبيب محمد شفيق » | » |
| ٣ — « د. ابراهيم عصمت مطاوع » | » |
| ٤ — « السيد فنوح الزهري » | » |
| ٥ — السيدة أمينة عبد الرحمن يوسف | بالانتخاب |

٤ — ونم تشكيل مجلس الإدارة على النحو التالي :

مجلس إدارة الرابطة لعام ١٩٧٣

- | | |
|------------------------------------|---------------|
| ١ — الأسنادة محمود عبد العزيز يوسف | رئيسا |
| ٢ — « لبيب محمد شفيق » | وكيلا |
| ٣ — « محمود احمد النجار » | أمينا عاما |
| ٤ — « أمين سامي عيد جبر » | أمينا للصندوق |

عضو	د. سالم محمد غانم	»	—	٥
»	السيد فتوح انزهري	»	—	٦
»	محمود عيد أحمد عريان	»	—	٧
»	عبد الملوچود جمعة الباجوزى	»	—	٨
»	زكى ناشد عبد السيد	»	—	٩
»	عبد الوهاب محمد الشلقانى	»	—	١٠
»	د. ابراهيم عصمت مطاوع	»	—	١١
»	طلعت طه راضى	»	—	١٢
»	السيدة سميحة على توفيق	»	—	١٣
»	جاذبية امين سامى	»	—	١٤
»	امينة عبد الرحمن يوسف	»	—	١٥

رقم الايداع بدار الكتب ١١٠ لسنة ١٩٧١

حكمة في التربية

السنة الخامسة والعشرون - نوفمبر سنة ١٩٧٢ - العدد الخامس

- كلمة التحرير :
تحية ودعاء
- تطوير مناهج التعليم في مصر : د. يوسف صلاح الدين قطب
- معايير لامساح نظم التعليم في : د. عبد العزيز القوصي
الدول النامية .
- دور يوسف المعيني في تطوير : د. محمود البسيوني
التربية الفنية .
- تدريس العلوم في الولايات المتحدة : د. ابراهيم بسيوني عمدة
الامريكية .
- مهنة التعليم : د. محمد منير مرسى
- ماهرة السرب في تعليم المرحلة : د. مصطفى عبد الرحمن درويش
الاولى في مصر .
- القيم الفنية والجمالية في الوسائل : الاستاذ محمود التوي السال
التعليمية .
- انطباعات من التعليم في بولونيا : د. يوسف خليل يوسف
- اضواء على طريق الحكم الذاتي : د. صلاح الدين جوهر
للمدارس الخاصة .
- التوجيه التعليمي والمهني : د. ابراهيم عصمت مطاوع

تصدرها : رابطة خريجي معاهد وكليات التربية

صحيفة التربية

تصدرها رابطة خريجي معاهد وكليات التربية

١٢ ميدان التحرير بالقاهرة - ت ٧٠٦٨١

رئيس التحرير : الأستاذ الدكتور يوسف صلاح الدين قطب

سكرتير التحرير : الأستاذ الدكتور ابراهيم عصمت مطاوع

هيئة التحرير

الأستاذة زينب محرز

الدكتور محمود البسوتي

الدكتور محمد ابراهيم كاظم

الأستاذ محمود النبوي الشال

الدكتور محمد منير حسونة

الدكتور محمد محمد فضالي

الأستاذ محمود عبد عريان

- | | |
|---|---|
| ● نشر الآراء العلمية والتربوية على مسئولية أصحابها . | ● الاشتراك السنوي : ٨٤ قرشا لمقومة الرابطة والصحيفة . |
| ● جميع حقوق النشر محفوظة للرابطة . | ● نشر الصحيفة المقالات والبحوث التي تعالج شئون التربية والتعليم . |
| ● ترسل المقالات والمكتابات باسم رئيس التحرير بمقر الرابطة . | ● ترسلا خارج الجمهورية ٧٥ قرشا خارج الجمهورية . |
| | ● ترسلا للطلبة ٤٠ قرشا للطلبة . |
| | ● ترسلا للطلبة ٦٠ قرشا للطلبة فقط . |

تصدر أربعة أعداد في السنة

في أوائل كل من شهر : نوفمبر - يناير - مارس - مايو

رقم الإيداع بدار الكتب : ١٠ لسنة ١٩٧١

مطبعة دار المعلم العربي

٢٢ شارع العام - ت ٦٧٠٦

مجلة التربية

السنة الخامسة والعشرون — نوفمبر سنة ١٩٧٣ — المجلد الخامس

- كلمة المحرر :
تحية ودعاء
- تطوير مناهج التعليم في مصر : د. يوسف صلاح الدين قطب
- معايير لاصلاح نظم التعليم في الدول النامية . : د. عبد العزيز القوصي
- دور يوسف العفيفي في تطوير التربية الفنية . : د. محمود البسيوني
- تدريس العلوم في الولايات المتحدة الأمريكية . : د. ابراهيم بسيوني عميرة
- مهنة التعليم . : د. محمد منير مرسى
- ظاهرة التسرب في تعليم المرحلة الأولى في مصر . : د. مصطفى عبد الرحمن درويش
- القيم الفنية والجمالية في الوسائل التعليمية . : الأستاذ محمود النبوى الشال
- انطباعات عن التعليم في بولونيا . : د. يوسف خليل يوسف
- اضواء على طريق الحكم الذاتى للمدارس الخاصة . : د. صلاح الدين جوهر
- التوجيه التعليمى والمهنى . : د. ابراهيم عصمت مطاوع

نصدرها : رابطة خريجي معاهد وكليات التربية

كلمة الحر

تحيّة ودعاء

بمناسبة القتال في مصر وسوريا مع المقتصبين الاسرائيلي
١٦ أكتوبر ١٩٧٣

الى الأبطال من أبناء مصر والعروبة الذين ضحوا بحياتهم واستشهدوا
في سبيل استرداد الوطن لحريته والأمة لشرفها وعزتها وكرامتها .

الى رجال القوات المسلحة الذين خططوا ونفذوا بعلم ونكاء
وشجاعة اذهلت العدو قبل الصديق وأثبتت قدرة شعبنا على النضال
والصمود والتضحية في سبيل حماية الأرض وتطهيرها من دنس العدو
اللتيم المغرور .

الى قياداتنا التي صبرت ودبرت فداء لشعبها ووطنها العزيز .
الى الزملاء من المعلمين الذين بثوا روح الوطنية والفداء في أبنائهم
وعلموهم الايمان بالله وبالوطن وبالشعب وبقدرتهم على تحقيق النصر
واسترداد الحق باذن الله .

الى هؤلاء جميعا تحية من أعماق الأعماق تقدمها أسرة صحيفة
التربية وتشهد الله والعالم أجمع على دفاء العدو المقتصب وحقارة
الحكومات التي تسائده بالمال والسلاح لاغتصاب الأرض وحقوق شعب
فلسطين .

ونسأل الله ان يعز العرب بائتلافهم واتحادهم وان ينصرنا على القوم
الظالمين انه نعم المولى ونعم النصير .

رئيس التحرير
دكتور يوسف صلاح الدين قطب

تطوير مناهج التعليم في مصر (١)

للاستاذ الدكتور يوسف صلاح الدين قطب

ترتفع الشكوى من مناهج التعليم في مراحلها المختلفة بين حين وآخر . فتارة يضج المعلمون بالشكوى من كثرة التعديلات التي تدخل على المناهج ، وتارة تعالى الشكوى من الآباء والتلاميذ لعدم ملائمة المناهج لمستوى التلاميذ وقدراتهم أو لامتناعها بالحشو والتكرار بالدرجة التي ترهق الدارسين وتعوق تربيتهم تربية سليمة ، وتارة أخرى يشكو هؤلاء جميعا وغيرهم من أن مناهج التعليم بصورتها الحالية لا تحقق بالدرجة الكافية آمال الشعب في اعداد الجيل الذي ترنو اليه مصر والأمة العربية، جيل ما بعد المعركة والنصر باذن الله القادر على دعم الوطن وانشاء الدولة العصرية والوفاء بمتطلباتها وسعادة أفرادها .

وترتفع هذه الصيحات رغم كثرة المحاولات التي بذلت في السنوات العشرين الأخيرة أى منذ قيام ثورة ١٩٥٢ حتى الآن وهى الفترة التى اتسمت بسرعة التغيير والالحاق على تطوير مناهج التعليم وتحسينها للوفاء بمطالب المجتمع الجديد . أما الفترة التى سبقت قيام ثورة ١٩٥٢ ومنذ بداية الاحتلال البريطانى تقريبا فقد اتسمت بجمود شديد فى المناهج وذلك باستثناء بعض الانتفاضات التى صاحبت الأحداث القومية كالتى حدثت فى أول عهد الاستقلال وعلان الدستور (١٩٢٣) فقد تم تعديل نظام التعليم ومناهجه فى عام ١٩٢٥ ، ومثل التعديل الذى أدخل على نظام التعليم ومناهجه فى عام ١٩٣٥ عقب انتصار القوى الشعبية على حكم السراى والملكية والمستعمر فى ذلك الوقت .

وقد بدأت الثورة فعلا بتعديل شامل فى السياسة التعليمية ادراكا منها أن أول ضمان لدعم هذه الثورة فى اتجاهها الصحيح هو تكوين جيل مستنير قادر على الاضطلاع بمسئوليات الحياة بل وصنع هذه الحياة وتوجيهها للقضاء على التخلف ووصولها الى مستقبل مشرق .

وقد شمل هذا التعديل فلسفة التعليم ونظامه ومناهجه ، فوحدت المرحلة الأولى من التعليم لجميع التلاميذ وعدل السلم التعليمى ، وتطلب ذلك كله كما تطلبت الفلسفة الجديدة للثورة تعديلا جذريا وشاملا للمناهج

التعليمية ، فشكلت اللجان لوضع المناهج الجديدة التي بدأ تطبيقها في عام ١٩٥٤ . وأذكر أنه كان من المسائل البديهية المتفق عليها في ذلك الوقت أن تكون هذه المناهج موضع الاختبار والتجريب والتقويم المستمر لتحسينها ولتطويرها حتى تسير التطورات الثورية المتلاحقة في ثقافة المجتمع ونظمه الاجتماعية واتجاهاته السياسية وحاجاته الاقتصادية .

وبدأ العمل فعلا في هذا الاتجاه بالاستعانة بخبرة الاخصائيين من رجال التربية والتعليم وخصصت وزارة التربية والتعليم لهذا الغرض عددا من المدارس التجريبية أو النموذجية (١) . إلا أنه لم تكد تظهر نتائج هذا العمل العلمى التربوى حتى بدأت مرحلة جديدة هى مرحلة المناهج الموحدة لكل من مصر وسوريا والأردن بناء على اتفاقية الوحدة الثقافية التى وقعت فى عام ١٩٥٧ فصرف النظر عن اتباع الأسلوب العلمى لتطوير المناهج وشكلت اللجان المشتركة لوضع المناهج الجديدة . ولم يكد يمضى عام واحد على هذه الاتفاقية حتى أعيد النظر فى المناهج مرة أخرى بمناسبة قيام الاتحاد بين مصر وسوريا فى دولة الجمهورية العربية المتحدة من ١٩٥٨ الى ١٩٦١ وما تطلبه ذلك من وضع مناهج جديدة وقد تخلل هذه الفترة اشتراك العراق أيضا فى توحيد مناهجها مع مناهج دولة الوحدة الجديدة غير أنه لم يكد يبدأ تطبيق هذه المناهج حتى رؤى إعادة النظر فيها بمناسبة الانفصال عن سوريا فى عام ١٩٦١ واقتناع الوزارة بأن التوحيد الحرفى للمناهج بين مصر وسوريا أو بينهما وبين الأردن أو العراق لم يكن له ما يبرره سوى الناحية العاطفية وأنه كان يكفى أن يكون التوحيد فى هذه المناهج قائما على توحيد الأهداف والمستويات بغض النظر عن تفاصيل محتويات منهج كل بلد ، مع وجود قدر مشترك للنواحي القومية التى يجب أن يدرسها جميع التلاميذ فى الوطن العربى الكبير . كما لاحظ المسئولون فى وزارة التربية والتعليم أن التوحيد الحرفى للمناهج فى عهد الوحدة قد تسبب فى تكديس المعلومات والموضوعات وتضخم الكتاب المدرسى المقرر بدرجة كانت ترهق التلاميذ فعلا .

ويلاحظ أنه فى جميع الحالات السابقة كان تعديل المناهج ولا نقول تطويرها ، يتم بأسلوب تشكيل اللجان للمواد الدراسية المختلفة ويطلب منها عادة أن تنتهى من عملها خلال أيام معدودات . لذلك كان يقتصر عمل هذه اللجان على حذف بعض الموضوعات أو زيادة البعض الآخر أو نقلها من صف

(١) ثلاث مدارس بحدائق القبة ومدرستان بالاورمان ومدرسة واحدة فى كل من المعادى ومصر الجديدة ومنشية البكرى هذا خلاف المدارس التجريبية الابتدائية التى ألحقت بدور اعداد معلمى المدرسة الابتدائية .

أدنى الى صف أعلى أو عكس ذلك ، وكل هذا دون وجود مبررات تجريبية كافية لهذا التعديل أكثر من الاقتناع الشخصي لأعضاء اللجنة أو لبعض أعضائها . أما الاتجاه الذى كان قد بدا فى أول عهد الثورة من حيث وجوب الاعتماد على التجريب والدراسة العلمية المتأنية فى تطوير المناهج فقد ضرب به عرض الحائط . ربما كان ذلك بسبب الظروف التى كانت تلح على سرعة تعديل المناهج فى ذلك الوقت وهى ظروف الاتجاه نحو الوحدة بين بعض الأقطار العربية وما صاحب ذلك من تسرع واندفاع عاطفى لتوحيد المناهج حرفيا مع التضحية بالجانب العلمى التجريبى فى عملية بناء المناهج وتطويرها .

غير أن المتابع لقضية مناهج التعليم فى العشرين سنة الأخيرة يلحظ أن الأمر قد انتهى بوزارة التربية فى عام ١٩٦٣ تقريبا الى إلغاء المدارس النموذجية (التجريبية) بدلا من دعمها وزيادة عددها وبدأت صلتها بالهيئات العلمية المشرفة عليها مثل كلية التربية وكلية البنات بجامعة عين شمس وكلية المعلمين ، بدأت هذه الصلة تضعف تدريجيا حتى تلاشت كلية . وقد يوحى ذلك بأن الأخذ بالأسلوب المكتبى فى بناء المناهج وتطويرها بدلا من الأسلوب العلمى التجريبى لم يكن وليد الظروف الملحة على سرعة التعديل ، ولكن هذا الاتجاه فى البناء والتطوير كان وليد فهم خاطئ لمفهوم المنهج ومفهوم عملية التطوير .

ولعل مما يؤيد هذا الرأى أن العمل فى المناهج بعد فترة الاتحاد والانفصال استمر بنفس الأسلوب المكتبى أى أسلوب اللجان المؤقتة المشكلة من أعضاء غالبيتهم غير متفرغين لهذا العمل فيعقدون بضعة اجتماعات تنتهى بوضع منهج جديد بطريقة القص واللصق أى حذف الموضوعات أو اضافتها .

ولم تكد المناهج التى وضعت بعد الانفصال عن سوريا تطبق فى عام ١٩٦٦ حتى ارتفعت الشكوى مرة أخرى من طول هذه المناهج وتكديسها . فبدأت وزارة التربية والتعليم فى تشكيل لجان جديدة فى صيف ١٩٦٨ حدد لها ستة أسابيع لكى تنتهى من مراجعة المناهج وتعديلها بنفس الأسلوب السابق الإشارة اليه وهو الأسلوب الذى درج العمل عليه فى هذا المجال . وخرجت هذه اللجان بمناهج جديدة مخففة بدأ تطبيقها فى عام ١٩٦٨/١٩٦٩ .

إلا أن الشكوى لم تنقطع من هذه المناهج الجديدة التى وجهت اليها انتقادات عديدة للتسرع فى عملها ، فشككت الوزارة فى عام ١٩٦٩ لجانا أخرى لتطوير المناهج بنفس الأسلوب المعتاد فخرجت بمناهج جديدة أكثر تكديسا وحشوا للموضوعات والحقائق من المناهج السابقة بل لعلها فى كثير من النواحي عادت فأضافت بعض الموضوعات التى كانت قد حذفت فى تعديل سنة ١٩٦٨ .

ولم ترق المناهج الجديدة التى بدأ تطبيقها فى عام ١٩٧٠/١٩٧١ فى أعين كثير من المعلمين والآباء فاضطرت الوزارة الى ارسال منشورات للمدارس خلال ذلك العام الدراسى لتعديل بعض الموضوعات أو حذفها أو نقلها الى صف أعلى . وهنا تدخل عامل جديد فى الموقف وهو الاتجاه الى توحيد المناهج لدول ميثاق طرابلس وهى مصر وليبيا والسودان وسوريا . فبدأت مرحلة جديدة لتعديل المناهج مرة أخرى باتباع نفس الأسلوب أيضا . فشكلت اللجان المشتركة التى وضعت مناهج المواد الدراسية لجميع المراحل .

ويغلب الظن بأننا لم نستفد من الخبرات التى مرت بنا فى المدة من ١٩٥٧ - ١٩٦١ وهى فترة المناهج الموحدة ، اذ يبدو أن المناهج الجديدة لا تلقى الرضا الكافى من بعض البلدان التى اشتركت فى صياغتها . والدليل على ذلك أن بعض هذه الدول ومنها ليبيا ومصر قد قررت تعديل هذه المناهج مرة أخرى لأنها كما ذكر رئيس الوزراء فى مصر فى عام ١٩٧٢ ترهق التلاميذ وتحتوى على كثير من الحشو والتكرار المخل مما يجعل التلاميذ يعتمدون الى استذكار المعلومات والحقائق دون فهم حقيقى لها . وقد كان آخر حلقة فى هذه السلسلة الطويلة من تطوير المناهج فى مصر خلال السنوات الأخيرة هو ما اتخذته مجلس الوزراء (فى عام ١٩٧٣) من اجراءات لاعادة النظر فى المناهج الحالية لتخليصها من الحشو والتكرار الذى لا داعى اليه . ويلاحظ أن الأسلوب الذى اتبع فى هذه المرة أيضا هو نفس الأسلوب السابق القائم على تشكيل اللجان المؤقتة التى انتهت من عملها خلال بضعة أيام . الا ان المجلس قد عهد الى المركز القومى للبحوث التربوية المنشأ حديثا بوزارة التربية والتعليم بالقيام بالدراسات العلمية لاستكمال عملية التطوير المطلوب .

هذه هى قصة تطوير المناهج فى مصر منذ عشرين عاما . والمتابع لهذه القصة يلمس أن التعديلات الكثيرة التى ادخلت على المناهج خلال هذه الفترة لم تؤد الى تقدم محسوس من حيث جعلها أكثر ملاءمة لتحقيق أهدافها بدليل أن ما كانت نقره لجنة من اللجان لا يلبث أن تنقضه لجنة أخرى بعد سنة واحدة أو أكثر ثم تعود لجنة أخرى لاعادته وإقراره وهكذا نجد أننا نقف فى مكاننا لا نتقدم بينما العالم من حولنا فى سباق رهيب .

ويستطيع القارى أن يرى أن الشكوى سوف تستمر وتنعالى من هذه المناهج طالما أن أسلوبنا فى التطوير لا يتغير وطالما بقى مفهومنا لتطوير المناهج واصلاحها منصبا على الموضوعات الدراسية بالحذف تارة وبالإضافة تارة أخرى وكنتنا ندور فى ساقية معصوبى العينين دون أن نتضح لنا الرؤية الصحيحة للتقدم .

وفى الحقيقة ان العيب فى المناهج لا يرجع الى الالحاح على التطوير

والمحاولات التي يقوم بها الاخصائيون من آن لآخر لتحسين المناهج واعادة بنائها فالمنهج كائن متطور يؤثر في المجتمع ويتأثر بالتطورات التي تحدث فيه . وتصميم المنهج أو تعديله أشبه بعملية هندسة اجتماعية تخطط بعناية لكي تحقق أعدافا اجتماعية وشخصية مرسومة .

كما أن العيب في المناهج الحالية لا يرجع الى محتواها من موضوعات دراسية بقدر ما هو في ناحيتين أساسيتين :

الأولى : مفهومنا للمنهج ومفهومنا لعملية تطويره .

فمن الأخطاء التي وقعنا فيها نظرنا الى المنهج على أنه مجموعة الموضوعات الدراسية التي يدرسها التلاميذ في حين أن المفهوم التربوي للمنهج يشمل الموضوعات الدراسية وطريقة التدريس التي يتبعها المعلم لتحقيق أهداف معينة كما يشمل الكتاب المدرسي والوسائل التعليمية المستخدمة والمعامل والتجهيزات وعلاقة ذلك كله بالمبنى المدرسي والنشاط المصاحب . وواضح أن هذه النظرة الكلية الى المنهج تعنى أن مفهوم تطويره يجب ألا ينصب فقط على ادخال تعديلات في موضوعات الدراسة بل يجب أن يشمل التطوير كل هذه النواحي بصورة شاملة ومتكاملة .

الثانية : الأسلوب الذي يجب أن يتبع في عملية التطوير وهل يكون بأسلوب المحاولة والخطأ وتشكيل اللجان المؤقتة أم .كون باتباع الأسلوب العلمي واجراء البحوث والدراسات اللازمة حتى نحدد الارتجال وضياح الجهد والنفقات وعدم الاستقرار النفسي للمعلم والتلميذ .

ونكتفى بهذا القدر الآن وسنحاول أن نوضح في العدد القادم كلا من هاتين النقطتين بشرح أوفى .

معايير لإصلاح نظم التعليم في الدول النامية

الأستاذ الدكتور عبد العزيز القوصي

طلبت الى منظمة اليونسكو من أشهر مضت أن أجرى تقويماً (أو تقييماً) لإصلاح نظم التعليم الذي تم حديثاً في السودان وكان ما طلبته الى المنظمة مبنياً على ما طلبته منها حكومة السودان في عام ١٩٧١ .

والسر في هذا الطلب أن حكومة السودان كانت قد أدخلت على التعليم تغييرات جوهرية أثارت كثيراً من التشكك والنقد من جانب بعض الهيئات السودانية .

لهذا رغبت الحكومة الى المنظمة — باعتبارها مؤسسة دولية محايدة — أن تجرى عملية تقويم تطمئن منها الى موقفها فإذا كان التغيير سليماً فلا أقل من أن ينقل السودان تجربته لغيره من البلدان والا فإنه يغير من موقفه ويعدل نظامه .

ومن حسن حظي أن وقع الاختيار على حتى أقوم بهذا التقويم .

ولست أقصد هنا أن أبوح بأسرار ما تضمنه التقرير فهذا التقرير أصبح ملكاً لليونسكو تقدمه لحكومة السودان ان شأئت وتتفق معها على نشره . اذا شاء الطرفان .

أما في هذا المكان فأنى أشير الى انى انتهزت فرصة القيام بهذا العمل . فوضعت بعض المعايير التي أرى أنه يمكن استخدامها في عملية التقويم . وهذه المعايير هي ما أريد أن أكتب عنها هنا .

أبداً أول ما أبداً بالمعيار الأول وهو أن يكون للإصلاح هدف أو مجموعة أهداف وان تكون هذه الأهداف واضحة للمسؤولين عن التعليم وواضحة كذلك للجمهور . فمن هذه الأهداف مثلاً أن يتاح التعليم الابتدائي لجميع من هم في سن المرحلة الابتدائية . ومنها أن يجند التعليم بوضوح لرفع المستوى الاجتماعي والاقتصادي وزيادة الانتاج . ومنها أن يجند التعليم لوقاية الجمهور من تأثير أيديولوجي معين . . وقد تكون الغايات فردية وقد تكون جماعية فمن الغايات الفردية أن يسد التعليم حاجة الأفراد من حرية التعبير وامكان الترقى المادي والاجتماعي ومن الغايات الجماعية النهوض والسر

(*) من نشرات مركز التوثيق التربوي بالقاهرة سنة ١٩٧٢ .

في ركب التقدم الحضارى والمهم في الاهداف أن تكون واضحة لا لبس فيها .
وأن تكون قابلة للترجمة الى خطوات وبرامج ومشروعات والا تكون مجرد
شعارات .

جعلت دولة كاليابان مثلا من بين اهدافها بعد الحرب العالمية الثانية
رفع مستواها الاقتصادى ورفع مستوى معيشة الفرد وقد حققت هذا بما
لا يدع مجالا لاي شك .

والمعيار الثانى أن يعتبر التعليم **حقا** بمعنى أنه حق للدولة على الفرد
وحق للفرد على الدولة وفي ضوء هذا المعيار أصدرت دول قانون التعليم
الالزامى ويقصد بالالزام الزام الدولة للفرد والتزام الدولة نحو الفرد . وفي
ضوئه أصدرت دول قانون محو الامية وكان السودان أول دولة في العالم
تصدر قانونا لمحو الامية الوظيفى .

وعندما يقال ان التعليم حق يقصد أن شكل التعليم يختلف باختلاف
قدرات الفرد وامكانياته فلا نتصور أن التعليم العالى مثلا حق مطلق لكل
فرد ولكنه حق للقادر علميا وعقليا وعمليا على متابعته دون اهدار بل هو
حق للقلة الذين يوجهون التقدم ويقودونه في مستوياته العليا .

أما المعيار الثالث فهو إمكانية التحقيق فعندما تتجه الدولة الى اصلاح
التعليم أو تغيير نظمه تدرس امكانياتها المادية والبشرية فتدرس مثلا اذا
كانت مواردها المالية تسمح بالاصلاح الجديد وتدرس اذا كان ما تحتاجه
من الفنيين متاحا من حيث الكم والكيف فلا تصرح الدولة بتعميم التعليم قبل
أن تكون لديها الأبنية والمدرسون والأجهزة والأموال .

أما المعيار الرابع فهو أن يكون تطوير التعليم **نتيجة لتطوير سابق**
ولا نقصد بذلك أى تطوير سابق وانما نقصد أن يكون فيه نوع من الامتداد
لما ألفته البلاد من نمط تعليمى سابق فلا يجوز مثلا أن تقلب لغة التعليم بين
عشية وضحاها من لغة اجنبية الى لغة الأمة أو العكس وانما يتم هذا في
تخطيط وتدرج دون أن تحدث رجعة أو هزة عنيفة .

وبحسب **المعيار الخامس** يكون نظام التعليم في وضعه الجديد **قابلا**
لتطوير نفسه ومعنى ذلك أن يكون في أجهزة التعليم ما يساعدها على
التطور والنمو فيكون في أجهزة التعليم ومتكاملا معها أجهزة للتذكر والتفكير
والنمو فاجهزة التذكر هي أجهزة التوثيق والاحصاء (والارشيف) ..
وما الى ذلك وأجهزة التفكير هي أجهزة البحوث وأجهزة النمو والانماء هي
أجهزة التخطيط والتوجيه متكاملة مع بقية أجهزة الوزارة شأنها شأن
المجموع العصبى المركزى وعلاقته من جسم الانسان . فهو اداة التكيف
والنمو والتطوير وبعبارة أدق شأنها شأن العقل في الانسان .

وهناك معيار سادس فى اصلاح التعليم وهو أن تكون النظم محققة للعدالة الاجتماعية فلا يجوز أن يكون نصيب الفتاة اقل من نصيب الفتى والا يكون نصيب القرية اقل من نصيب المدينة ولا أن يكون حظ الفقير اقل من حظ الغنى ولا تكون الفرص المتاحة أمام نوع من التعليم اقل من المتاحة أمام نوع آخر وان ينال كل امرئ من التعليم ما يتمكن معه من منابعه بحسب ما لديه من مقدرات طبيعية على ذلك . يضاف الى هذا أننا نريد من التعليم أن يمد كل شخص بما يمكنه من اسداء ما يتمنى اسداءه للمجتمع من فضل وخدمة .

اما **المعيار السابع** فهو أن يتصف التعليم **بالكفاءة الداخلية** ويتصل هذا المعيار بما يحدث داخل التعليم من تدفق الطلاب فيه واستفادتهم منه فهل يكثر التسرب وهل يستفيد التلميذ كما وكيفا أكبر فائدة ممكنة وهل ندور عجلة التعليم ماليا وإداريا وتعليميا بحيث يزيد الانتاج ويقل الهدار الى نهايته الصفرى ويصل الانتاج الى نهايته العظمى .

وهل يخرج التعليم للمجتمع اناسا يتصفون بالاجابية والكفاءة والانتاجية والشعور بالمسؤولية وبكل الصفات التى تضمن رقى المجتمع ونموه ونضمن رفع الفائدة وخفض الهدار كما وكيفا . ينقلنا هذا الى المعيار الجديد .

هذا المعيار الآخر هو **المعيار الثامن** ومضمونه أن ينصف التعليم **بالكفاءة الوظيفية** أو الكفاءة الخارجية فيؤدى التعليم وظيفته للمجتمع فيمده بالطاقة البشرية اللازمة لتقدمه وان تكون مكونات هذه الطاقة كما ونوعا وكيفا بحيث تضمن للمجتمع أعلى ما ينشده من تقدم ونمو وعندما نقول مكونات الطاقة كما ونوعا وكيفا نقصد بالكم اعداد الخريجين ونقصد بالنوع اذا كان الخريجون مهندسين أو اطباء أو صناع مهرة ونقصد بالكيف أن يكونوا مهندسين متصفين بالاجابية والحماس والشعور بالمسؤولية وما الى ذلك .

وهناك **معيار تاسع** يجب أن يتصف به اصلاح التعليم وهو أن يعمل على تحقيق **الامتداد الزمنى** للتعليم أو ما يسمى **التعليم المستمر** فلا يجوز أن ينتهى التعليم بانتهاء مرحلة الدراسة . ولا يجوز أن نعتبر الحياة مقسمة الى قسمين : القسم الأول قسم الصغار وهو للتعليم والقسم الثانى قسم الكبار وهو لكسب وليس للتعليم فالانسان اذا لم يتعلم جديدا بمرور الزمن فانه يخلل تدريجيا الى أن يموت . ثم أن سر الحياة وما يقع فيها من تغير مستمر سريع يقتضى استمرار التعلم فالادوات تتغير والحياة تتغير والأعمال تتغير . كل شئ يتغير فى سرعة واستمرار مما يقتضى من الانسان اذا أراد أن يعيش عيشة مقترنة ان يوائم بين نفسه وبين ما يحدث .

وهذا التعليم المستمر يقتضى منا أن نفكر كيف يمكن أن نعلم كل الناس تعليما مستمرا والجواب على هذا أن نعلم الانسان فى سنه الأولى بحيث

يعلم نفسه بعد ذلك . أى أن قوام التعلم المستمر هو التعلم الذاتى . ولكن لا بد أن يكون فى البيئة المحيطة بالإنسان ما يحثك به الفرد ليتعلم . وهذه ننقلنا الى نقطة أخرى .

هذه النقطة الأخرى هى **المعيار العاشر** وهى تحقيق **الامتداد المكاني** ومضمونه أن يصبح المجتمع كله بأجهزته وهيئاته **مجتمعا معلما متعلما** ومعروف أننا ننادى الآن بانفتح المدرسة على المجتمع وبأن المدرسة تفيد من كل ما فيه كوسيلة للتعلم وننادى كذلك بتقليل المجتمع فى المدرسة . ولكن الهدف أوسع وأشمل من هذا بكثير فالمقصود أن يكون التليفزيون معلما والصحافة معلمة والسينما معلمة والا يكون التعليم عن طريقها عرضيا ولا مجرد ترويج وإنما يكون أساسيا جادا وتوجد الآن فى إنجلترا جامعات تسمى « جامعات على الهواء » ويسمىها البعض « جامعات بغير أسوار »

نريد أن يشيع التعليم بالمراسلة وأن يصبح لكل مصنع الى جانب وظيفته الإنتاجية وظيفة تعليمية وأن يصبح لكل عامل صغيرا كان أو كبيرا وظيفتان أحدهما إنتاجية وثانيهما تعليمية .

فكرة المجتمع المعلم المتعلم أو فكرة الشمول المجتمعى للعملية التعليمية فكره حديثة بصورتها هذه ولكنها فى طريقها للتحقق فى كثير من البلدان . والفكرة فى حاجة بالطبع الى تأمل وتفكير ودراسة « ولكن الوصول الى القمر يبدأ بخطوة أولى » فعلينا أن نبدأ .

ويعطينا المعياران التاسع والعاشر بعدين أحدهما **زمانى** وثانيهما **مكاني** والمقصود أن يمتد التعليم على بعدى الزمان والمكان امتدادا الى أقصى حد ممكن .

وهناك **معيار حادى عشر** مضمونه أن يكون التغير الحادث فى التعليم **جزءا من تغير عام** وأن تكون سياسة التعليم جزءا من سياسة أشمل وأن تكون خطة التعليم جزءا من خطة أكبر وأوسع ومعروف أن الدولة تتجه بنواياها وأعمالها نحو الترقى والتقدم وتدرك الدولة بالطبع أن طريقا أساسيا لتحقيق التقدم ودعمه يكون عن طريق التعليم .

ومعروف أيضا أن الدول فى تحركاتها السياسية الكبرى تجند التعليم فى خدمة أهدافها فالدول حين تتحرك نحو الاستقلال تدعم إبنائها عن طريق التعليم بما يساعد على تحقيق الاستقلال وعلى دعم كيانه وعندما تتحرك دول فى منطقة ما نحو الوحدة تجد فى التعليم أداة فعالة لتحقيق هذه الأغراض وعندما تغير الدول نظمها من رأسمالية الى اشتراكية تستعين بالتعليم كذلك لخلق المناخ اللازم لانجاح الاتجاه الجديد .

والتعليم كل في ذاته له اجزاؤه ولكنه بدوره جزء من كل أكبر وفي هذه الحدود تسير حركة الإصلاح والتغيير .

وعلىنا أن نذكر أن التقدم التكنولوجي لا يتم الا في ارضية تكنولوجية وبواسطة خبراء وطنيين تكنولوجيين فالتعليم لازم له وتقدم الصحة لا يتم الا في مناخ معرفة ووعي صحيين . فالخطة التعليمية جزء لا يتجزأ من خطة عامة والإصلاح التعليمي جزء لا يتجزأ من إصلاح شامل والثورة التعليمية جزء متكامل من الثورة الاجتماعية والاقتصادية العامة .

والإصلاح التعليمي كل شامل ولا بد أن يتم في اطار اوسع واشمل هو الإصلاح العام .

اما المعيار الثاني عشر فهو أن تكون هناك استجابة بين الشعب وبين ما يتم من إصلاح بل نذهب الى أبعد من ذلك لنقول أن يكون هناك تحمس للشعب نحو الإصلاح وأبعد من هذا التحمس أن يكون هناك طلب من الشعب لما سيجري من إصلاح وأن يسهم الشعب في التفكير في اتخاذ القرارات ومعنى ذلك أن يقوم الإصلاح على ديمقراطية وعلى جهد ذاتي .

خاتمة :

ونحن لا ندعى حين نذكر هذه المعايير انها خاتم المعايير فقد تكون هناك معايير أخرى وقد يرغب باحث في حذف بعض ما ذكرت وقد يرغب باحث في الإدماج والتعديل .

ولكني اضيف اني وصلت اليها في ضوء دراستي للتعليم في السودان وبعد أن وصلت اليها كتبت لمركز خدمات الاختبار والتقويم في برنستون في الولايات المتحدة وكتبت للمعهد الدولي للتخطيط في باريس . كتبت لهم لأنى علمت أنهم يدرسون نفس المسألة وقد أرسلوا الى بما أعدوا وقارنته بما أعددت فوجدت أن ما أعددته يمكن أن يكون أساساً صالحاً للقياس والمعايرة .

لهذا أردت أن اضعها تحت نظر المربين في العالم العربي لتكون خطوة أولى في اتجاهات إصلاح التعليم وتطويره .

واضيف كذلك أن الصورة التي أوردت بها هذه المعايير صورة عامة ويمكن أن يتحلل كل معيار الى مبادئ وبرامج ومشروعات تكون موجهة في التفكير وفي التنفيذ والمتابعة والتقويم .

دور يوسف العفيفي في تطوير التربية الفنية (*)

الدكتور / محمود البسيوني
عميد المعهد العالي للتربية الفنية

تتأثر مادة التربية الفنية كثيرا بشخصيات قادتها ، وقد ينطبق هذا الرأي على عديد من المواد الدراسية الأخرى ، إلا أنه ذو فاعلية خاصة في ميدان التربية الفنية ، لأن مظهرها التعبيري يأخذ سماته وقوته من طابع شخصية القائد وحيويته ، وقدرته على القصد المتبصر ، والهامة الفريد ، ورؤيته المتجددة الباعثة على التطور .

جاء يوسف العفيفي الى قسم الرسم بمعهد التربية للمعلمين بالأورمان ، سنة ١٩٣٧ أول انشائه ، وكانت المفاهيم السائدة في الرسم والأشغال الفنية في هذا الوقت ، مرتبطة بتدريس القواعد ، والنقل عن الطبيعة ، نقلا أميناً بصورة أكاديمية ، كما كانت هناك كتب مدرسية تباع في الأسواق تؤكد القواعد التي تتبع في تدريس الزخرفة ، والمنظور ، والمساقط ، وغير ذلك . . لم تكن المفاهيم السائدة واضحة من ناحية الفن ودوره في التربية ، وتعتبر مصر من الدول المتقدمة التي كانت تعتمد على ارسال البعث الى الدول الأجنبية ، لضمان مساهمتها في ارقى الاتجاهات التي تطبق في التعليم ، بالاحتكاك بالمفكرين الغربيين في الدول المنظورة . ولذلك لم يكن تدريس الرسم والأشغال في التعليم العام مختلفا كثيرا عما هو سائد في إنجلترا ، أو فرنسا ، أو أمريكا . بل لعل موجات التربية ذاتها التي كانت تصطبغ بها سائر المواد ، والتي تعتمد في أساسها على أن الطفل مستقبل ، لا حول له ولا قوة ، وينظر اليه على أنه صفحة بيضاء ، وعلى المدرسين إلا أن يسيطروا عليها ما يشاءون ، كانت تلك النزعات هي ذاتها التي تأثر بها تدريس اللغة العربية ، والحساب ، والعلوم ، والرسم والأشغال وغيرها من مواد الدراسة ، كانت كتب اللغة العربية مليئة بالقواعد ، التي يجب على التلميذ أن يحفظها عن ظهر قلب ، ويطبقها بالتمارين التي تتلوها . كما كان الحساب يعتمد على تذكر جدول الضرب وقوانينه ، والتدرب على تطبيقه في تمارين ومسائل متعددة . كانت في أحيان كثيرة بعيدة كل البعد عن الحياة ، ولم يكن الرسم والأشغال مستثنيان من ذلك ، فقواعد المنظور ، والظل والنور ، والنسب ، والمهارات المرتبطة ، كلها تمثل أسمى الغايات التي كان يكادح معلم الرسم والأشغال في سبيل تحقيقها .

(*) أعد الكاتب هذه المقالة بمناسبة الذكرى الثانية لوفاة المرحوم الاستاذ يوسف العفيفي سنة ١٩٧١ وهو أحد رواد التربية الفنية في مصر .

جاء يوسف العفيفى الى قسم الرسم بمعهد التربية للمعلمين سنة ١٩٣٧ أول انشائه ، وكانت هذه هى المفاهيم السائدة فى مدارس التعليم العام ، لكن فى هذه السنة ذاتها انعقد فى صيفها مؤتمر دولى فى التربية الفنية فى باريس كان من بين نتائجه انشاء قسم الرسم ليعنى تدريس المادة على أسس تربوية وعلمية معاصرة ، وكان هذا المؤتمر يهدى الى الاعتراف بشخصيات التلاميذ ، والاهتمام بهم ، وتكشف أساليبهم فى التعبير ، وقد كان من بين قادة التربية الفنية فى هذه الفترة ، أحمد شفيق زاهر ، ومحمد عبد الهادى ، وحبيب جورجى ، الذين كانوا حلقة اتصال بين هذا المؤتمر الدولى والممارسات البيئية فى مصر ، لكن الصورة الواقعية للموسسة التى كان ممكنا تخيلها لماهية فن الطفل ، واسلوب نموه ، وصلته بالبيئة المصرية ، كلها مسائل كانت قابلة للاجتهاد ، ويمكن ان تحمل بصمات شخصية كل فرد حينما يسهم فى حلها .

وكان انتشار الفن الحديث فى اوربا ، فى هذا الوقت ، وتحرره من الانجاهات الاكاديمية السائدة ، من بين العوامل التى تأثر بها يوسف العفيفى تأثرا كبيرا ، حتى أنه كان من الرواد الأول فى تخريج مجموعة من التلاميذ المصريين فى المدرسة السعيدية يدينون بالاتجاهات الحديثة ، أمثال: سعد الخادم ، وراتب صديق ، وكامل التلمسانى ، وأبو خليل لطفى ، وغؤاد كامل . وفتحى البكرى وغيرهم وذلك قبل انتقاله الى معهد التربية ، كان اهتمامه بالفن الحديث وريادته له فى وقت أشبه بالظلمات فى مصر بالنسبة لهذه الاتجاهات المنظورة فى اوربا ، كان ذلك داعيا لأن يرى فنون الأطفال وتوجيهاتها على أرضية من الثقافة الفنية الحديثة المعاصرة ومن هذا المدخل كان ليوسف العفيفى بصيرته الخاصة لتوجيه تلاميذه وتحريرهم فنيا . ان الفترة التى عمل فيها يوسف العفيفى كمدرس فى قسم الرسم منذ سنة ١٩٣٧ ، والتى تبوأ فيها رئاسة القسم سنة ١٩٤٦ حتى أصبح عميدا للمعهد العالى للتربية الفنية للمعلمين سنة ١٩٥٠ ، حتى تركه للمعهد أوائل سنة ١٩٥٢ . ليبين أنه عمل فى اعداد معلم التربية الفنية ما يقرب من خمسة عشر عاما . استطاع خلالها ان يسهم مساهمة جادة فى تحويل الصورة المنتشرة عن الرسم والأشغال ، كقواعد الى الفن كعملية ابتكارية . كما استطاع ان يسهم فى تحويل العملية الابتكارية الى عملية تربوية .

وأهم من ذلك كله ، ان يوسف العفيفى لم يكن يلجأ الى التلقين ، او التحفيظ فى تكوين المدرسين ، وانما كان يتخذ من العلاقات الانسانية أساسا فى تكوينهم ، حتى ان طريقته فى التدريس كونت مدرسة يمكن ان تسمى « بمدرسة العفيفى » او « بطريقة العفيفى » ، كان يلجأ باستمرار الى صداقة الطالب الذى يعد لمهنة التدريس ، وكان يرى ان أى قيم يمكن ان يتقبلها الطالب ، مادام جو الصداقة محققا . وارتبط بالصداقة ، شعور

بالثقة ، كان يسهل على الطالب أن يتقبل التوجيهات التي ينقلها اليه شيخ الطريقة ، ومن خلال هذه الطريقة أيضا ، التي تنقسم بالإنسانية ، تولدت ظاهرة الاحساس بالمبدأ ، أو بالعمل في سبيل غاية (cause) ، وهو حس يشعر به عادة الرسل ، والمبشرون ، شعور يحس الشخص من خلاله بأنه يهب نفسه بكليته للفكرة ، ولذلك فإن كل ما يفعله ، وما يتطلبه من ساعات طويلة مضيئة ، تحتاج الى الصبر والأناة ، والتفاني كان يفعل كل ذلك برحابة صدر ، ويجد الراحة النفسية اذا تبين أن نسبة من النجاح قد تحققت من خلال تدريسه ، ولذلك كنت تشاهد الطلبة ، يخرجون من قسم الرسم بمعهد التربية للمعلمين ، ويحملون على أذرعهم وكتفهم نماذج من وسائل الإيضاح لدروسهم ، بعضهم يحمل غابا كبير الحجم اقتطعه من حديقة الأورمان ، أو حيوانات حية ، أو محفظة ، تمتلئ بها حقائبهم ، وكانوا يعيشون في المدرسة ، منذ الصباح الباكر يترقبون حصصهم قبلها بساعات ، وينتظرون بعدها بساعات ليفحصوا نتائجهم ، كل هذا بدافع الاستاذية الذي كان يحرك الإلهام .

ويبدو أن العفيفي قد اكتشف بفطرته المبدأ الإنساني الهام الذي كان أساس مساهمته في تغيير البشر . هذا المبدأ هو إقامة علاقة إنسانية بينه وبين تلاميذه . مؤهبا الصديق والصدقة ، لا يشعر فيها التلميذ بترؤس استاذ عليه ، ولا ينطفئه في نفس الوقت ، إنما جوهر الصداقة الحوار الفكري الطليق الذي كان يسهم فيه تلميذ العفيفي بقدر اسهام الاستاذ نفسه في هذا الحوار . وكان هذا الحوار دائما تلقائيا وديمقراطيا ، حوار يقوم على مشكلات ماسة وينولد فيها ، وكان التلميذ يعدل وجهة نظره في أثناء الحوار وبعده لا خوفا من اسناذه أو رهبة منه ، وإنما لتكشفه نقطا جديدة لم تكن واضحة له قبل الحوار ، وهذا التكشف يجعله يعتنق الرأي ويسعى الى تطبيقه باقتناع داخلي يحمل سمات التضحية والمثابرة حتى يتحقق في حيز العمل .

يظهر من هذا أن عملية التغيير تتم حقيقة اذا توافر الجو الملائم للتفكير ، هذا الجو . يقتضى الا يفرض سياجات معينة حول الطالب تحده من التفكير أو تجعله كالآلة غارقا في استرجاع المحفوظات التي لم يختبرها بنفسه ، فالتفكير هو الأداة الفعالة انى من خلالها يكشف كل من المعلم ، والمتعلم الحقائق ، وحينما تكشف لا تكون بالضرورة ملكا لأحدهما ، وإنما يدركها كل منهما بقدر حاجته الى تطبيقها وتكييفها للمواقف التي استشكلت عليه ، وعلى هذا الأساس كان يشعر تلاميذ العفيفي دائما أنهم هم الذين يفكرون ، وهم الذين يصلون الى الأحكام بانفسهم والى القرارات التي يطبقونها ، كما يشعرون بأنفسهم أنهم هم المسئولون وحدهم قبل غيرهم عن نجاح هذا التطبيق ، وعندما يحسون بهذا النجاح يكون أثر ذلك عملية داخلية تعطيهم النشوة والفرح والسعادة التي لا يمكن أن تتحقق لو أنها آتية من الخارج ،

فثقتها متوقف على النجاح الذاتى فى التطبيق ، الذى تكون ثمرة للجهد والعرق والمثابرة وعملية التكيف للموقف الذى يعالجه التلميذ .

ولم يكن العفيفى متصنعا أو متكلفا حينما كان يخلق هذا الجو الباعث على التفكير ، فهو بفطرته مفكر ، متمرد ، يناقش كل شىء ، ويقلبه على أوجهه ، وحينما يصل الى قرار لا يحده ذلك من أن يكشف قرارا آخر أكثر صلاحية وادق من الناحية العلمية .

وتلاميذ يوسف العفيفى ليسوا فئة خاصة من الموهوبين الذين اختيروا بمقاييس ذكاء ، أو بتتبع قدراتهم الخارقة ، وإنما هم نفر من التلاميذ من انتاج التعليم العام بنتائجه التحصيلية التى يكون الحكم فيها على أساس الحفظ والاستظهار ، وحينما كان يتولاهم العفيفى ، كان يتوقع استجاباتهم الآلية لترديد كل ما حفظوه فى التعليم السابق ، ولذلك كان باستمرار يدفعهم للتشكك فيما حفظوه ، بل والتشكك فيما يقرأونه ، ويطالبون بتنفيذه فى المناهج ، وتعليماتها وتوجيهاتها المختلفة ، وهو لذلك كان يعدى تلاميذه فى الثورة على ما تحت أيديهم من روتين لتنتلق قواهم الخلاقة وتكشف القيم الجديدة .

كان اينشتين يعلم تلاميذه أن يتشككوا فى كل ما يقرأونه ، وكان هذا الشك يبعثهم على التفكير والبحث وفى هذه الحالة لا يستسلمون الى المواد التى يفترض أن يستوعبوها ، وإنما كانوا أكثر من ذلك ناقدين لها ، وهذه القدرة على النقد هى التى كانت تولد فيهم الرغبة فى الفحص والتثبت والاضافة ، وكانت هذه صفات العالم التى يبعثها اينشتين فى تلاميذه .

ان عوامل التشكك ، والتمرد ، وعدم التقبل بيسر للأشياء المألوفة بعث فى تلاميذ العفيفى الرغبة فى أن يفكرون بأنفسهم ، ويكشف كل منهم طريقه ، وهو على وعى بأهم صفاته التى يسرتها له مواهبه ، وتبين أنه قادر أن ينمىها ويصل فيها الى ذروة ، ولذلك فتلاميذه مختلفون فى انتاجهم الفنى واتجاهاتهم ، وفيما يجربونه مع تلاميذهم من خامات ، وموضوعات ، وأصول فى الأداء ، حتى تجد نتائجهم ثراء فكريا لا حدود له .

ان الدرس الذى تركه العفيفى يتركز فى اتخاذ العلاقات الانسانية والصداقة جوهرًا للتعليم ، وأساسا له ، ولذلك كان بقدرته الناقدة يقبح الأشياء التى لا تتجه اتجاهها ابتكاريا سليما بينما يزكى بحماس الفكر والانتاج الابتكارى ، وهو فى هذا السبيل كان يعيد تشكيل كثير من الأفكار والمعلومات والعقائد التى ورثها تلاميذه من التعليم السابق ، ويجعلهم يتأملون تأملا ذاتيا فى القيم الجديدة التى يحض عليها . ان كل تلميذ من تلاميذه يستطيع أن يحكى قصصا عن مواقفه فى مجالات متعددة ، وأنا أذكر مثلا بين صدق اتجاهه فقد كنت مغمورا بفكره ، ان الذى ينقل الطبيعة نقلا حرفيا ،

وبمهارة فائقة هو الذى عنده استعداد وموهبة فى الرسم . وكان ذلك عام ١٩٤٠ — وكنت اتطلع لأحد الزملاء الذى يحقق هذا الجانب على أنه يبرزنى فى اتجاهى الذى لا يظهر فيه الأحكام الفوتوغرافى ، ووجدت الأستاذ يتكشف هذه العقيدة عندى ، ومدى سيطرتها على تفكرى واتجاهى فى الرسم ، وحينما وعى بذلك أخذ يرسم خطه ليشتكى فى هذه العقيدة مستعينا بأعمال فنية مختلفة من التى لا تنهج هذا النهج — وكان يقارنها بالآشياء التى اعتقدت حينئذ بجودتها حتى اقتنعت بالتشكك فيها وسرت فى اتجاهى غير عابىء بهذا الالتزام المقيد ، والذى لا يحقق فنا .

وكان عدد طلبة معهد التربية قسم الرسم فى تلك الأونة يعدون على الأصابع ، وكان هذا العدد رغم ضالته واضحا فى اتجاهاته ، وثورته بالنسبة للاتجاهات التى يمارسها المعلمون فى المدارس .

وكان من أهم الظواهر التى لوحظت فى هذا الوقت ، بجانب الاهتمام بأعداد مدرّس التربية الفنية الجديد ، الثورى ، الاهتمام أيضا بتحسين النوع القائم بالتدريس فى المدارس ، والذى لم تتح له فرصة الأعداد المهنى التربوى ، وبذلك تكاثفت القيادات الواعية وامكن ليوسف العفيفى ، وصحبه فى هذه الفترة أن ينشئوا الدراسات المسائية للعاملين بالميدان ، كما أنشئوا اتحاد أساتذة الرسم بشارع عماد الدين — وكان من بين أهدافه الضمنية أن المدرس العارف ينقل خبرته لغير العارف ، فنشطت معارض رسوم الأطفال وغنّونهم ، التى بينت مدى التأثير بالنزعات الحديثة ، التى حمل لواءها قسم الرسم بمعهد التربية ، بقيادة يوسف العفيفى ورفاقه .

وبهذا ظهرت الصورة متكاملة ، فجمعت بين أعداد معلم الفن أعدادا مهنية وتربوية ، وتجديد ثقافة المعلم غير المعد فنيا وتربويا والذى يعمل بالميدان خارج نطاق المعهد . وكان لمجلة الاتحاد الدولى للرسم والتربية الفنية دورها أيضا فى تسجيل النشاط الفنى ، والتربوى فى التربية الفنية ونشره ، حتى أن هذه الفترة بين ١٩٣٧ حتى ١٩٤٦ ، قد حظيت بالتسجيل ، وأصبحت مجلة الاتحاد الدولى للرسم والتربية الفنية مرجعا يعتد به عن هذه الفترة حيث حملت المقالات المنشورة فى هذه المجلة الفكر التربوى الذى يمثل عقيدة الطلائع المفكرة فى التربية الفنية فى هذه الفترة ، كما أن النتائج فى الرسم والأشغال المنشورة فى هذه المجلة توضح فى الحقيقة ثورة التحول ، التى حمل لواءها قادة التربية الفنية فى هذه الفترة ، ومن بينهم يوسف العفيفى ، الذى له مقالات مبكرة تبين مدى وعيه بالأهداف الحديثة للتربية الفنية ، والعبء الملقى على اكتافه لجعل هذه المفاهيم ميسورة للجيل الجديد من المعلمين .

ولا ريب أن المطلع على شخصيات مدرّسى المدرسين المتواجدين فى هذه الفترة فى قسم الرسم بمعهد التربية ، قد يجد صعوبة فى أن يفرق بين

مدرس وآخر ، اذ جرت التقاليد العرفية على أن ينصرف التلميذ في هذه الحالات الى احترام الأعلى درجة ، والأقدم في التعيين أو الوظيفة ، وقل أن يتصرف الاهتمام الى الاعتراف بالشخص المفكر ، البناء ، القائد ، الوجه ، الذى له أثر في عمله ، وتميزه عن الشخص الروتينى ، الدارج ، الذى يخلق جوا من السأم . والملل ، في تلاميذه ، وينفرهم من المهنة ، ولا يحسبهم بمقدسات نحوها .

ولكن هذا الروتين لم يكن ليعوق النابهين من الناس ، لادراك الفارق بين شخص وآخر ، ومعرفة القيم الانسانية التى كان يرتبط بها يوسف العفيفى رباطا أساسه التضحية بالوقت ، والجهد ، والفكر ، لضمان أن العقيدة التربوية المنظورة التى يؤمن بها ، هى التى نجد سبيلا الى التحقيق من خلال المدرسين الذين يتولى اعدادهم .

لقد أوضح هريبرت ريد أن المدرس يولد ولا يصنع . ولقد صدق قوله هذا على يوسف العفيفى ، أنه معلم موهوب ، ولا تستطيع البرامج التعليمية أن تخلق موهبته بيسر ، فالمسألة تحتاج الى استعداد طبيعى أكثر مما تحتاجه من تشكيلات البرامج . ونظمها التقليدية . التى تنتهى عادة بامانة الاستعدادات وأخادها .

كان يوسف العفيفى من بين هؤلاء القلة الذين وهبهم الطبيعة لمهنة التدريس . حتى أن الدكتور أمزيت كوشر الأسناذ الأمريكى الزائر في هذا الوقت كان يصف يوسف العفيفى على أنه المعلم الوحيد في المعهد الممهن أو المخصص . "The only professional teacher in the Institute."

وهناك طرائف كثيرة عن يوسف العفيفى . نبين مدى تطلعه وفهمه مشكلات التربية الفنية في وقت كان ينسم بالظلمات ، وكان الفاهمون فيه يعدون على الأصابع . ولا بد أن يكونوا من القلة القليلة ، التى انبج لها السفر للتعليم واتمام المؤهلات بالخارج ، لكن ليس كل من سافر الى الخارج بقادر على أن يكون فلسفة ذاتية طموحة ، وحتى اذا نجح وكون مثل تلك الفلسفة . فلا يوجد ضمان حقيقى يطمئنا على نمو قدره على اقناع غيره بمثل هذه الفلسفة . ونقلها الى الآخرين كإيمان يعتنقونه في حياتهم المهنية . ولذلك كان يوسف العفيفى متفردا بهذه الميزة التى جعلت من عقيدته سنوكا ممارسا . استطاع أن يعدى به عددا لا بأس به من تلاميذه على مر الستين . امكن أن يلوح سماتهم فيما بعد أو مساهمتهم الفريدة أمثال : مصطفى الارناؤوطى ويوسف سيده ولطفى زكى وكمال عبيد وعبد الغنى الشال ومحمود البسيونى وحمدى خميس ومحمد حاتم حسين ومحمود الشال وغيرهم وغيرهم ..

ولقد زار معهد التربية للمعلمين سنة ١٩٤٥ الاستاذ بويد . هـ . بوزره

وهو فيلسوف للتربية معروفا في الولايات المتحدة الأمريكية بمؤلفاته العديدة، وكان زميلا لجون ديوى فيلسوف التربية الأمريكى المعروف ، ولقد راعه سنة ١٩٤٥ أن يجد مصريا يسمى يوسف العفيفى . قرأ كتاب الفن خبرة لجون ديوى ولم يكن بمصر غير نسخة بمكتبة معهد التربية على أغلب الظن، فذهب مهلا للاستاذ القبائى عميد المعهد فى ذلك الوقت لينوه بهذا الخبر الهام الذى اكتشفه فى مدرس بقسم الرسم بمعهد التربية ، وهذا الخبر قد يبدو واهيا فى سنة ١٩٧٣ حيث أصبح هذا الكتاب مترجما باللغة العربية وفى ميسور القراء . لكنه فى الوقت الذى قرأه فيه يوسف العفيفى كان شيئا جديدا نادرا حتى على الكثيرين من المشتغلين بالتربية الفنية فى الولايات المتحدة الأمريكية نفسها ، وهذا يبين الى أى حد كان فكر يوسف العفيفى فكرا نربويا رائدا .

فمن خلال عقلينه العلمية تمكن من أن يعرف تلاميذه بمفكرين عالميين فى التربية الفنية ، والنقد الفنى ، وتاريخ الفن ، الى جانب عدد هائل من المصورين الحديثين ، الذين يتصدرون حركة التصوير فى العالم ، وكان فضل يوسف العفيفى كبيرا فى أن يربط تلاميذه بفكر فرانز تشزك (Franz Cizek) وولهم غيولا (W. Viola) وجون ديوى (J. Dewey) والبرت بارنز (A. Barnes) وتوماس مفرو (T. Munro) وهريبرت ريد (H. Read) وروجر فراى (R. Fry) واريك نيونتن (Eric Newton) وماهولى ناجى (M. Nagy) الذى كان رمزا لمدرسة الباوهاوس ، والى فور (E. Faure) وغيرهم .

وكان يوسف العفيفى يختلف عن غيره من المدرسين فى حفز تلاميذه على قراءة المراجع . فى الوقت الذى كان غيره يترجم منها ، ويخفيها ، حتى لا يعرف تلاميذه مصادر هذه الأفكار ، ويخيل اليهم أنه مصدرها ، ولذلك كان قنطرة يعبر عليها تلاميذه ، ليصلوا بين فكره والفكر العالمى فى مجال التخصص .

ومن أهم مميزات يوسف العفيفى قدرته الحسية فى النقد الفنى ، وهو أمد ما زالت بلدنا فقيرة فيه أشد الفقر ، إذ أن النقد الفنى المنتشر يقوم على المزاج العارض ، وعلى مطابقة الانتاج المبتكر لأساليب سبق أن أنتجت، ولكنه خلافا الى ذلك كان ينظر الى الأعمال نظرة المربى المنفتح الذى يشاهد فيها إمكانيات أكثر مما يمكن أن يراه الشخص العادى ، ويتنبأ من خلالها على مسارها الطبيعى . وهو بذلك كان يكون الميل فى تلاميذه نحو التعبير الفنى بلغة التصوير ويخلق هذا الميل بثقة ، وفى أحيان كثيرة ، حينما يصطدم انتاج تلاميذه بموجات التغير كانوا لا يجدون عنتا فى مسامرة ركب التطور الحادث فى العالم دون تزمّت أو تمسك بأساليب ، آتت أكلها وأصبحت من حقائق التاريخ .

ويظهر من نشاط يوسف العفيفى ، انه كان حصيلة لمجموعة كبيرة من المعانى كونها من رصيد متعدد الجوانب فى علم الجمال ، والنقد الفنى ، وتاريخ الفن ، والتصوير ، وطرق التدريس ، والاصول النفسية والتربوية للابداع الفنى ، والتبصر الاجتماعى بمطالب المجتمع وحاجاته ، ولذلك اذا اردنا ان نلخص الخطوط العريضة التى نجح يوسف العفيفى فى ارساء قواعدها لدى زمنى بعيد يمكن تلخيصها فى النقاط الآتية :

- ١ — التغلب على الخامات التقليدية واحلال خامات بيئية محلها .
 - ٢ — أستهجان الموضوعات المتعددة ، وإبراز الموضوعات البيئية المتصلة بحياة التلاميذ ، وخبرتهم المباشرة .
 - ٣ — ايجاد نواة للفكر التخطيطى فى التربية الفنية فهو اول من حاول أن يؤكد كيف يضع المدرس خطة ، وكيف ينتقل من درس الى آخر ، وكيف يقوم انتاج دروسه وكيف يعنى بالحالات الفردية المختلفة .
 - ٤ — عدم التمسك بالتدريس بأسلوب واحد او بنمط من انماط التلاميذ البصرية دون غيره ، فديمقراطية الفكر كانت رائد التوجيه الذى يتسم بالسماحة ، والذى يكشف عن شخصيات متعددة لكل منها لونه وطابعه المميز عند تلاميذه .
 - ٥ — كان يؤمن بالتراث الاقليمى ويشجع على الحس به وتقديمه الى التلاميذ من خلال مشكلات الفن وقضاياها التى يعانونها .
 - ٦ — اول من حاول ان يبذر أسس التفكير العلمى فى اقامة معارض فنون الأطفال وتنوq انتاجهم .
- ان يوسف العفيفى لم يترك من أعمال الفن الا القليل ، وكانت كتاباته محدودة قاصرة على المقالات ، وعلى كتيب عن تعليم الكبار ، فيما عدا ذلك كانت طاقته كلها منصرفة للاهتمام بالبشر ، وكان يرى اسهامه كله هو فى تغيير سلوك هؤلاء البشر الذين يحثك بهم من تلاميذه ، ولذلك فان فلسفته ان يعيش بينهم ويتعايش معهم ، ويتفاعل فى كل لحظة بحيث يقيم الحوار الانسانى المتحدى الذى يضمن فى النهاية ان هؤلاء البشر قد فكروا بأنفسهم ويستطيعون تغيير منهجهم فتتك العقد ، ويلين التزمّت ، وتتحرر العادات الآلية ، فتنبثق النفس البشرية على سليقتها لتحقيق امالا فى الابتكار لم تكن لتحقيق بدون هذا الجو المواتى .

رحمه الله رجلا عاش للناس ، ومات من اجل الناس وترك فيهم روحه الخلاقة المتبردة ، الوثابة للابتكار ، واصبح تلاميذه عديدين فى كل مجال يحاولون من منطلقه ان يواصلوا رسالته .

تدريس العلوم في الولايات المتحدة الأمريكية في الفترة

من الحرب العالمية الثانية إلى أواخر الستينات

الدكتور إبراهيم بسيوني عميرة
أستاذ طرق تدريس العلوم المساعد — بكلية التربية بالمنيا

يمكن تقسيم تاريخ تدريس العلوم في هذه الفترة الى أربع مراحل هي :

- ١ — مرحلة الحرب العالمية الثانية .
- ٢ — المرحلة التالية للحرب .
- ٣ — مرحلة الخمسينات وتحدي سبوتنيك .
- ٤ — مرحلة الستينات .

أهداف تدريس العلوم أثناء الحرب العالمية الثانية :

كان لاشتراك الولايات المتحدة في الحرب العالمية الثانية آثاره على تدريس العلوم ، فقد ظهرت مطالب وحاجات جديدة للمجتمع ، كان على تدريس العلوم أن يسهم في اشباعها وتحقيقها .

كانت هناك حاجة مثلا الى الحد من الاستهلاك ، ونشر الوعي الأمانى ، وهكذا نرى أن المجلس الأمريكى لمدرسى العلوم يضيف الى أهداف تدريس العلوم هدف المساهمة في التربية الامانية **Safety Education** وهدف التربية الاستهلاكية **Consumer Education** وهدف التربية للمحافظة على المصادر الطبيعية **Conservation Education** .

ومما هو جدير بالملاحظة أن مدرسى العلوم لم يتقبلوا هذه الأهداف المستحدثة بسهولة . ففي دراسة أجراها جورج هنتر **George Hunter** وليروى سبور **Leroy Spore** عام ١٩٤٣ ، وجها استفتاء الى ٦٦٥ مدرسة منتشرة في أنحاء البلاد وقد أوضحا في تقريرهما عن هذه الدراسة، أن هدفى المحافظة على المصادر الطبيعية ، والتربية الاستهلاكية أتى ترتيبهما متأخرا في قائمة الأهداف الثلاثين التى تضمنها الاستفتاء . فقد أتى ترتيب هدف المحافظة على المصادر الطبيعية السابع عشر ، بينما احتل هدف التربية الاستهلاكية الموقع التاسع عشر . وفقا لآراء مدرسى العلوم بالمدارس الثانوية حسب تقديرهم لأهمية الأهداف وتؤكد هذه النتيجة ما هو

معروف في ميدان التربية من أن تقبل عامة المدرسين لآراء القادة في الميدان، وتجاوبهم معها ، لا يكون سريعاً ، وإنما ينمو ببطء وبالتدريج .

أهداف تدريس العلوم في الفترة التالية للحرب :

خلفت الحرب مآسى وآلاماً ، وفرض الذعر النووى وجوده ، غنادى المفكرون بالحاجة الى علاقات انسانية أفضل ، وإلى ضرورة العمل على خلق تفاهم متبادل بين الدول ، لتجنب الأخطار المحدقة بالبشرية .

وتأثر تدريس العلوم بهذا الاتجاه فصبغت الأهداف بصبغة اجتماعية انسانية ، في نفس الوقت الذى استمر فيه التركيز على الأهداف المرتبطة بطرائق العلم ، والانجاهات التى يقسم بها العمل العلمى .

وقد أجرت الجمعية القومية لدراسة التربية NSSE عام ١٩٤٧ دراسة عن تدريس العلوم والتربية العلمية في هذه الفترة . وقد اكدت هذه الدراسة على المضمون الاجتماعى للعلم ، وعلى مسئولية العالم عن غهم وتقدير النتائج الاجتماعية للكشوف العلمية ، كما اكدت على دور العلم كقوة اجتماعية لها خطرها ، وعلى أهمية دراسة العلم للتربية العامة للمواطن .

واقترحت هذه الدراسة صياغة أهداف تدريس العلوم في صورة اتجاهات ومؤشرات للنمو ، واكدت على ضرورة أن تؤدي دراسة العلوم ، وحصيلة التعلم فيها ، الى سلوك اجتماعى مرغوب فيه . وإلى تعديلات في السلوك تؤهل التلاميذ للتعامل بكفاءة مع المشكلات الاجتماعية والشخصية . وترى هذه الدراسة أن التربية العلمية يجب أن تسهم في :

- ١ — المساعدة على اكتساب الحقائق بصورة وظيفية .
- ٢ — المساعدة على اكتساب المفاهيم بصورة وظيفية .
- ٣ — المساعدة على الفهم الوظيفى للمبادئ العلمية .
- ٤ — المساعدة على اكتساب المهارات العلمية المناسبة .
- ٥ — المساعدة على اكتساب المهارات اللازمة لحل المشكلات .
- ٦ — تنمية الاتجاهات العلمية .
- ٧ — تنمية التقدير للعمل العلمى وللعلماء .
- ٨ — العناية بالاهتمامات والميول .

ويساعد على تحقيق هذه الأهداف أن تنظم برامج العلوم حول مشكلات ذات قيمة اجتماعية . وتكون ذات قيمة لدى التلاميذ وتتحدى قدراتهم .

. كما اقترحت هذه الدراسة أن تعمل التربية العلمية على مساعدة التلاميذ على اكتساب خبرات في ميادين الصحة والوعي الاستهلاكي . والمحافظة على المصادر الطبيعية ، والعلاقات الأسرية والأعداد للمهنة .

وهكذا نرى أن النظرة إلى التربية العلمية التي تؤكد ما لها من وظيفة ونفع اجتماعي ، تلك النظرة التي بدأت في التكوين في أوائل الثلاثينات . وأخذت تنمو وتصل ، بحيث أنه لم تبلغ الأربعينات غايتها ، إلا وكان هناك اتجاه قوى نحو جعل دراسة العلم بحيث تساعد التلاميذ على أن يستخدموا ما يكتسبونه من معرفة في حياتهم اليومية ، وعلى أن يزدادوا فهما لعصر العلم الذي يعيشون فيه . وحيث أن ميدان المعرفة في العلم منسج ، وينسج بسرعة كبيرة ، فقد تركز الاهتمام حول المبادئ التي يمكن أن تبرز الوحدة في ميدان العلم ، وحول ما يوضح العلاقة الوثيقة بين العلم والمجتمع ، وما يوضح طبيعة العلم وطرائقه .

كما ظهر اتجاه نحو تحليل الأهداف العامة إلى تغيرات في السلوك . بحيث يمكن التأكد من تحقق الأهداف عن طريق ملاحظة السلوك . وبهذا لا تصبح الأهداف مجرد عبارات انشائية لاستكمال الشكل وإنما تصبح ذات دلالة وفعالية في توجيه السلوك .

تدريس العلوم في الخمسينات وتحدي سبوتنيك :

ظهر في أوائل الخمسينات اتجاه مضاد لمناهج العلوم التي تركز على النفع الاجتماعي . وقد جاء هذا النقد أولا من رجال الجامعات الذين أوضحوا أن برامج العلوم التي تقوم على ما للعلم من استخدامات في الحياة اليومية، تشغل نفسها بأمور سطحية غير ذات أهمية كبيرة في العلم ، ولا تنسج للتلاميذ دراسة مبادئ يعتبرها العلماء أساسية لفهم العلم ، وفضلا عن ذلك فإن هذا النوع من المناهج يسبب خطأ في أذهان التلاميذ بين العلم من ناحية وثمار العلم من ناحية أخرى ، أو بتعبير آخر بين العلم من ناحية والعلم التطبيقي أو التكنولوجي من ناحية أخرى ، في حين أنهما نشاطان متميزان . ويرى هؤلاء الناقدون أن المقررات التي تحمل اسم « العلم » يجب أن تكون عملية المحنوي فعلا ، وليس مجرد سرد للإنجازات التكنولوجية

وهكذا بدأت مجموعة من الفيزيائيين من جامعة هارفارد ومعهد ماساشوسيتس للتكنولوجيا . أطلقت على نفسها اسم لجنة دراسة علم (PSSC) Physical Science Study Committee في العمل في مشروع لوضع منهج جديد للفيزياء بالمدارس الثانوية ، قامت المؤسسة القومية للعلوم National Science Foundation بتمويله ، وهذا المشروع الذي بدأ

منذ عام ١٩٥٦ يهدف الى بناء منهج للفيزياء لا تعرض فيه الفيزياء كمجرد مجموعة من الحقائق ، بل يركز أساسا على الفيزياء كعملية مستمرة يحاول بها الانسان فهم طبيعة العالم الفيزيائي .

ووسط هذه الجهود ، أطلق الروس الصاروخ سبوتنيك Sputnik في مدار حول الأرض في الرابع من أكتوبر عام ١٩٥٧ . وكان لهذا الحدث أثره العميق على رجال العلم والسياسة في أمريكا . فلقد كان الاعتقاد حتى ذلك الحين أن أمريكا تحتل المقدمة في السبق العلمي ، وأن بينها وبين من يليها في مضمار التقدم العلمي مسافات شاسعة ، وكان الأمريكيون يركنون مستريحين الى هذا الاعتقاد . ولكن هذا الحدث زعزع هذا الاعتقاد . فالنجاح في إطلاق صاروخ يدور حول الأرض ، فوق ما يتطلبه من تقدم علمي وتكنولوجي كبير ، واقتصاد قوى . يتطلب علماء وتكنولوجيين على مرتبة عالية من الكفاءة . وهؤلاء ما كان يمكن أن يبرزوا لولا وجود قاعدة بشرية عريضة تعمل في ميدان العلم أو تهتم به . والتربية العلمية في المدارس هي القادرة على تكوين هذه القاعدة البشرية العريضة . لذلك تراءى للعديد من المهتمين بالتربية ، أن هناك خطأ ما في تربية التلاميذ في المدارس والجامعات الأمريكية . فالمدارس كما رأى المهاجمون لنظام التربية الأمريكي تعامل التلاميذ بطراوة ، وتتجنب ما يتطلب منهم أعمال الفكر وتشغيل العقل .

وهكذا أصبح تكوين القاعدة البشرية التي يحتاج اليها مجتمع علمي قضية أساسية بالنسبة للمدرسة وبالنسبة لتدريس العلوم على وجه الخصوص ، فالنظام التعليمي الأمريكي لم يكن يخرج علماء وتكنولوجيين وفنيين ، ولا حتى مدرسي علوم ، بالعدد أو الكفاءة التي يتطلبها الاقتصاد الحديث والمجتمع المعاصر وفضلا عن هذا فإن المجتمع ككل ، والمسؤولين الذين قد تطلب منهم المشورة والرأي في أمور قد يكون لها صلة بالعلم ، أو يؤثر العلم فيها بشكل ما ، لا يفهمون العلم حق الفهم ، والفهم به قليلة ، أو بتعبير أكثر صراحة هناك نوع متفش من الأمية العلمية .

وهكذا تبلور الفكر في هذه الفترة بالنسبة لتدريس العلوم في اتجاهين : الأول ابراز الحاجة الى تربية علمية أفضل لكل ناشئ ، بحيث تؤدي هذه التربية الى مجتمع أكثر فهما للعلم ، ولديه اتجاهات موجبة نحوه ، ويدرك الآثار الاجتماعية له ، هذا مع توجيه علمي أفضل بحيث يكتشف من لهم قدرات وميول علمية ، ويوجهون نحو مزيد من الدراسة في ميدان العلوم . أما الاتجاه الثاني ، فهو الاهتمام بالموهوبين وذوى القدرات العلمية المتميزة ، فهؤلاء يجب البلوغ بهم الى أقصى ما تؤهلهم استعداداتهم وقدراتهم ،

فهؤلاء سيكون منهم العلماء والمهندسون والتكنولوجيون . وهم ثروة بشرية ، والاهمال في توجيههم أو البلوغ بهم الى اقصى طاقاتهم ، فيه اضرار بالوطن ، وانقاص من قدراته في ميدان السبق العلمى . هذا ما أنتهت اليه لجنة شكلها رئيس الولايات المتحدة لتقديم المشورة في ميدان العلوم .

تدريس العلوم فى الستينات :

استمرت الاتجاهات التى بدأت فى الخمسينات ، والتى اخذت تقترب بتدريس العلوم من طبيعة العلم مادة وطريقة ، وتبتعد به عن أن يكون مجرد سرد للإنجازات التكنولوجية ، أو أن يقتصر على ما هو نفعى من الوجهة الاجتماعية ، كما برز اهتمام بأن يصبح محتوى المناهج عصريا يتمشى مع البحوث والاكتشافات والدراسات العلمية الحديثة . . وسنتناول فيما يلى الاهداف التى اقترحتها بعض الهيئات واللجان فى هذه الفترة . .

مشروع القوى البشرية العلمية بكلية المعلمين جامعة كولومبيا بنيويورك Science Manpower Project : تشكلت الجماعة التى قامت بهذا المشروع عام ١٩٥٦ من مجموعة من المربين والمهتمين بالتربية العلمية وبدأت البرامج التى تقترحها تظهر ابتداء من عام ١٩٥٩ . وسانده مجموعة من المؤسسات الصناعية ومن أهداف هذا المشروع اعداد برنامج لدراسة العلوم يبتدىء من رياض الأطفال حتى نهاية المرحلة الثانوية ، أى الفرقة الثانية عشرة ومن الاهداف التى اقترحت لهذا البرنامج :

- ١ — تنمية فهم أفضل للعالم الطبيعى ، الفيزيائى . لدى الناشئين .
- ٢ — تنمية فهم أفضل لدى الناشئين للتغيرات التى تحدث فى أجسامهم .
- ٣ — مساعدة الناشئين على أن يتعلموا شيئا عن الطرق التى تستخدم فى دراسة العلوم والبحث فيها .
- ٤ — مساعدة الناشئين على أن يتعلموا شيئا عن طبيعة العمل والدراسة فى الميادين العلمية .
- ٥ — اعداد الناشئين لى يصبحوا مواطنين اكفاء .

- ٦ — مساعدة الناشئين على أن يتعلموا كيفية استثمار أوقات فراغهم استثمارا مفيدا منتجا .

أما الجمعية القومية لدراسة التربية NSSE فقد أصدرت كتابها التاسع والخمسين عام ١٩٦٠ وخصصته لإعادة التفكير فى التربية العلمية . وفى هذه

الكتاب ياخص بول دي هارت هيرد Paul de Hart Hurd أهداف تدريس العلوم فيما يلي :

١ — **فهم العلم** : فدراسة العلم يجب أن تساعد التلاميذ على فهم المفاهيم والمبادئ الهامة في العلم ، كما يجب أن تساعد على فهم طبيعة المعرفة العلمية وكيف يتوصل الانسان اليها وكيف تستخدم ، كما يجب أن تساعد على فهم الطبيعة الديناميكية لهذه المعرفة .

٢ — **حل المشكلات** : فدراسة العلم يجب أن تساعد التلميذ على النوصل الى حلول للمشكلات العلمية التي تعرض له ، وأن تظهر أنه لا يوجد أسلوب اوحده لمجابهة المشكلات في العلم بل أن الأساليب والطرق تتعدد وتتنوع ، وانها تنقسم بالمرونة ..

٣ — **الجوانب الاجتماعية للعلم** : فيجب أن تساعد دراسة العلوم على ادراك أن العلم أصبح جزءا أساسيا من الحياة المعاصرة ، وأن المجتمع الحديث أصبح يعتمد عليه في كثير من الأمور ، كما يجب أن تساعد على فهم العلاقة بين البحث الأساسي والبحث التطبيقي أو التفاعل بين الابتكارات التكنولوجية والشئون البشرية .

٤ — **تقدير أهمية العلم في فهم العالم المعاصر** ، وتقدير دور أساليب العلم وطرائقه في الكشف عن الجديد من المعرفة . وتقدير دور أولئك الذين بضيفون الى هذه المعرفة وتقدير اللذة العقلية في متابعة العلم ودراسته سواء بالنسبة للعالم أو رجل الشارع .

٥ — **تعريف الطلاب بالمهن التي يمكن أن يعملوا بها مستقبلا في الميادين العلمية والتكنولوجية واكتشاف الطلاب الذين تظهر عليهم اهتمامات خاصة بدراسة العلوم** ، ويساعدون على متابعتها .

٦ — **اكتساب المهارات والقدرات التي تساعد الفرد على أن يعلم نفسه بنفسه** ، ويوسع دائرة معارفه . ومن أمثلة ذلك قراءة الكتابات العلمية ، الرجوع الى مصادر المعرفة الموثوق بها ، اجراء تجارب لاختبار صحة الأفكار ، استخدام وسائل وأدوات العلم ، التعرف على ملاءمة البيانات . التوصل الى استنتاجات سليمة من البيانات المتوفرة ، تقويم المشكلات . الانتفاع بالمعرفة العلمية في العمل الاجتماعي المسئول ، استخدام الحقائق في التوصل الى علاقات وافكار جديدة .

ولعل أهم ما أثر على تدريس العلوم في المدارس الثانوية في الستينات ، هو المناهج الحديثة التي وضعتها مجموعة من اللجان التي ساندتها ومولتها مجموعة من الهيئات والمؤسسات القومية أهمها المؤسسة القومية للعلوم National Science Foundation وقد سبق أن اشرنا الى واحدة منها وهي لجنة دراسة علم الفيزياء PSSC التي تكونت عام ١٩٥٦ ، ومن اللجان الأخرى لجنة دراسة العلوم البيولوجية Biological Science Study Committee التي تكونت عام ١٩٥٩ . واللجنة التي تشكلت عام ١٩٥٩ لوضع منهج لدراسة الكيمياء تكون الأصرة الكيميائية فيه هي العامل الموحد الذي تدور حوله الدراسة Chemical Approach Project واللجنة التي تشكلت عام ١٩٥٩ لدراسة التربية الكيميائية Chemical Education Material Study والتي عملت على وضع منهج يعالج الكيمياء من حيث هي علم تجريبي .

وبدا انتاج هذه اللجان يصبح متاحا للاستخدام العام للمدارس في أوائل الستينات . فظهرت — بعد تجريبيها وتعديلها عدة مرات — الكتب المدرسية التي أصدرتها ، وكتب العلم المصاحبة لها . ولم يقتصر الأمر على ذلك ، فهذه اللجان آمنت بأهمية إتاحة وسائل تعليمية متعددة ومتكاملة للمساعدة على تعلم هذه المناهج ، فأعدت أفلاما تعليمية ، وأجهزة مستحدثة جديدة ، وكتباً توجه الطلاب في الدراسة العملية ، وكتيبات وقراءات للاستزادة من المعرفة في موضوعات الدراسة المختلفة للطلاب المتفوق ..

ومما يجدر الإشارة اليه أن العلماء العاملين في ميدان البحث العلمي كان لهم الدور البارز في هذه اللجان . فهم أقدر على اختيار المفاهيم والتعريفات الهامة في فروع تخصصهم ، والتي تؤثر في التطور المعاصر للعلم ، وتدفع بالمعرفة الى آفاق جديدة . ونعاون معهم رجال التربية المهتمون بتدريس العلوم . ومجموعة من المعلمين العاملين في المدارس .

ولا يتسع المجال هنا لمناقشة أهداف مشروعات تطوير المناهج هذه ، كل على حدة ، ولكن سنكتفي هنا بتلخيص الأهداف المشتركة بينهما ، كما لخصها بعض المحللين لها :

يقول هبرد ومارشال أن هذه الأهداف تنلخص في : فهم طبيعة العلم . وأساليب البحث فيه . وما ابتكر وابتكر فيه من مفاهيم وصور ذهنية ، والمساعدة على فهم الظواهر الطبيعية ، ومكان العلم من النشاط الإنساني . ويرجى إذا ما أمكن تحقيق هذه الأهداف أن يصبح الطالب مثقفا علميا . ويستطيع أن يسهم كمواطن في مجتمع يقوم فيه العلم بدور كبير .

ويعلق هيرد على الأهداف الحديثة لتدريس العلوم بأنه ينقصها ميادين العلوم ، كما يراها العلماء المشتغلون بالبحث والدراسة فيها ، ولم يعمل فيها حساب للمشكلات الاجتماعية ، ولا للحاجات الفردية ، ولا لمشكلات الحياة التي كانت تستخدم سابقا في تحديد الأهداف وبهذا فإنها لا يجب أن تختلف من مجتمع لآخر . فإذا كانت الأهداف ستستمد من العلم نفسه ، فلا يمكن تغييرها إلا إذا كنا مستعدين للتضحية بمخالفة طبيعة العلم ، وعندئذ تصبح المناهج غير علمية . وهو نفس ما كانت تهتم به المناهج القديمة .

ويتفق مع هذا الاتجاه ما دعت إليه الرابطة القومية لمدرسي العلوم عام ١٩٦٢ في بيان لاعلان موقفها فيما يختص بالتطورات الحادثة في مناهج العلوم . فهي تقول ان أهداف تدريس العلوم كانت ترتبط في الماضي ببعض الأغراض النفعية ، كما أنها كانت تهتم بسرد عدد كبير من الحقائق عن الطبيعة . ولكن العلم ليس مجرد مجموعة من الحقائق ، وتدريس العلوم ليس فقط عرضا للمعلومات عن العالم الطبيعي .

وإذا كانت التربية لها أهميتها بالنسبة لكل الطلاب ، فيجب أن يكون هذا لأسباب غير المنفعة المادية وحدها . . . ومحاولة تبرير قيمة التربية العلمية على أساس ما يمكن أن يحققه العلم أو التكنولوجيا من نفع مادي فقط ، تجعل أهداف هذه التربية مرتكزة على أرض رخوة .

ان الأهداف الأولى للتربية العلمية يجب أن تكون عقلية ، فالمطلوب هو اشراك الطالب في استكشاف الأفكار الهامة في العلم . ويكفى مبررات لدراسة العلم ما يجده الفرد من لذة عقلية وانتعاش ذهني عند استكشاف بيئته . والتعرف على ماضيها . وما يحتمل أن يكون عليه مستقبلها . وما يحس به عندما يتمعن في دور الانسان في نظام هذا العالم . وما يكتشفه من مواهبه واهتماماته . فالعلم من أهم الانجازات العقلية للانسان ، وهو نتاج عقلى يمكن الاستمتاع به ليس فقط من أجل ثماره المادية ، ولكن أيضا من أجل ما يشعرنا به من نظام يحكم الكون الذى نعيش فيه .

وظل البعد الانسانى للعلم يشغل بال طائفة من العلماء والمربين ، وخشوا أن تضيع قيمة العلم كنشاط انسانى في زحمة أغراض أخرى ، فشككت في جامعة هارفارد مجموعة لوضع منهج للفيزياء بدأت عملها عام ١٩٦٤ وأطلقت على عملها اسم مشروع هارفارد لدراسة الفيزياء Harvard Project Physics كانت ثمار هذا المشروع لم تبدأ في أن تصبح متاحة للاستخدام العام الا في أواخر الستينات ، الا أن هذا المشروع وضع

نصب عينيه منذ البداية تأكيد الخلفية الانسانية لعلم الفيزياء . فهو يعالج الفيزياء كعلم اساسى فيه حياة ، وكثشاط يرتبط ارتباطا وثيقا بالانجازات فى العلوم الأخرى ، وفى خارج ميادين العلم . فضلا عن هذا فان منهج مشروع هارفارد للفيزياء يتميز عن غيره من المناهج الأخرى بتأكيد الخلفية للتوجيه الاجتماعى الذى نجده فى الأهداف التربوية ، فهى مستمدة كلية من الانسانية للعلم : فيوضح كيف تطورت الأفكار الفيزيائية الحديثة الى ما هى عليه ، ويعرف بالرجال والنساء الذين كان لهم فى احداث هذا التطور نصيب هام ، كما يؤكد على ما للفيزياء من تأثير على فروع العلم الأخرى خاصة الكيمياء والفلك ، ويبرز اسهام التقدم فى الفيزياء فى التكنولوجيا المعاصرة ، وما تقدمه هذه التكنولوجيا بدورها من اسهام فى تقدم الفيزياء . ويوضح المنهج أيضا ، كلما سنحت فرصة الأسلوب العلمى كما يتضح فى تطورات معينة فى علم الفيزياء .

وهكذا نصل الى خاتمة المطاف بالنسبة لهذه الدراسة التى ألت ببعض التطورات التى حدثت فى أهداف تدريس العلوم بالمدرسة الثانوية فى الولايات المتحدة الأمريكية حتى سنوات قليلة مضت . ولعله تتاح دراسات مشابهة لأهداف تدريس العلوم عندنا ، والتطورات التى مرت بها فدراسة الماضى يمكن أن تلقى ضوءا على الحاضر وتكون عوناً فى توجيه المستقبل .

مهنة التعليم

الدكتور محمد منير مرسى
كلية التربية — جامعة عين شمس

هل التعليم مهنة ؟ أم أنه كما يقال أحيانا مهنة من لا مهنة له ؟

وإذا كان التعليم مهنة فما أهم خصائصه المهنية ؟ وإلى أى حد ينطبق هذه الخصائص على واقع مهنة التعليم عندنا ؟ . والحقيقة أن التساؤل عن الجانب المهني في التعليم ليس مجرد تساؤل أكاديمي أو فلسفي نظري في حد ذاته وإنما هو سؤال يتعلق أساسا بمستقبل تطور هذا الميدان واتجاهات نموه . وسنحاول هنا أن نناقش الأسئلة المطروحة وأن نجيب عليها .

ونعل أول نقطة بداية مناسبة هي مناقشة مفهوم المهنة وماذا نعني بها . يعرف « كارتر جور » المهنة في معجمه التربوي (ص ١٥) ، بأنها « وظيفة تنضم في العادة أعدادا طويلا منحصرا نسبيا على مستوى العالم ويحكمها دستور أخلاقيات للعمل » . وهذا التعريف على إيجازه يحدد ثلاث خصائص بارزة للمهنة هي الأعداد المتخصص وأن يكون هذا الأعداد على مستوى التعليم العالي وأن يحكم المهنة دستور أخلاقي . وهذا التعريف موجز كما قلنا وهو على إيجازه مفيد ومناسب لمعجم تربوي لا يتطلب منه التحليل والتفصيل . وهنا تجدر الإشارة إلى ما كتبه ليبرمان في كتابه القيم « التعليم كمهنة » الذي يعتبر بحق من أعظم الدراسات والتحليلات التي كتبت في هذا الصدد وأن كان يشترك في كثير من خصائص المهنة كما أشار إليها مع ما كتبه أبراهام فليسكر قبله بما يزيد عن نصف قرن .

وباستعراض الدراسات السابقة لا سيما ما كتبه كل من ليبرمان وفليسكر يمكن تحديد أهم معالم المهنة وخصائصها في النقاط الرئيسية التالية :

١ — أن المهنة تقوم على مجموعة متكاملة من المعارف والأفكار التي يتطلب تدريبا عقليا وتقنصر معرفتها على فئة معينة من الناس . وهذا يعني أن المهنة تقوم على علم منظم على درجة عالية من التخصص يمكن من خلاله تحقيق أغراض المهنة وأهدافها . وهذا يتطلب من ناحية أخرى أن يكون أعضاء المهنة على اتفاق بشأن المفاهيم والمهارات والاتجاهات اللازمة لتحقيق أغراض المهنة . وعلى هذا فإن مهنة الطب مثلا تعنى مجموعة المهارات المعرفية المنظمة الفعلية والعملية معا التي يعرفها الأطباء دون سواهم وكذلك بالنسبة للتعليم تعنى مجموعة المهارات المعرفية المنظمة

الفعلية والعملية التي يعرفها المعلمون دون سواهم . وبمعنى آخر فان لكل مهنة « سر مهنة » . بيد انه نوجد لكل مهنة مشكلاتها المهنية الناجمة عن ظروف المهنة واوضاعها وتطورها وهى مشكلات تنسحب على كل المهن بدرجات متفاوتة . ومن ابرز هذه المشكلات الافراد الذين دخلوا الى المهنة من بابها الخلفى او الذين يمارسون انشطتها بصورة مستترة او غامضة . واذا كان مثل هذه الأوضاع موجودا أساسا فى مهنة قديمة كالطب فانه موجود بصورة اوضح بالنسبة للتعليم . كذلك فان ممارسة بعض الأنشطة المهنية البسيطة من جانب الرجل العادى لا يخلق منه رجل مهنة . فنحن فى حياتنا العادية نمارس بعض الأنشطة الطبية مثل تناول المسكنات او المضادات الحيوية او معالجة الجروح او حالات الاغماء او الزكام او ما شابه ذلك ولكنها بالتأكيد لا تخلق منا أطباء وكذلك فى ميدان التعليم قد يقوم الأب او الأم بتعليم ابنهما شيئا وقد يقوم شخص عادى ببعض الأدوار التعليمية البسيطة لكن هذا بالتأكيد لا يجعل منه « معلما » حقيقيا بالمعنى المهني . بيد أن وجود مثل هذه الأوضاع يؤثر تأثيرا سلبيا على مكانة المهنة وأهميتها فى نظر الناس والمجتمع . ويزداد مثل هذا الموقف صعوبة بالنسبة للتعليم لأسباب معروفة .

٢ — تقتضى المهنة التركيز على الأنشطة العقلية أكثر منها على الأنشطة الجسمية او اليدوية العملية . بل ان هذه الأنشطة الأخيرة مع ممارستها من جانب رجال المهنة تكون أيضا موجهة بدرجة عالية من المعرفة العقلية . ولعل هذه الناحية من أهم ما يميز المهنة عن الحرفة . فلا شك ان المهنة أرفع من الحرفة لاعتماد الأولى على أنشطة عقلية بصفة رئيسية موجهة للأنشطة العملية بصورة جزئية .

٣ — يتطلب المهنة مدة طويلة من التدريب العالى المتخصص . ونعتبر مدة الإعداد المهني من أهم العوامل المحددة لأوضاع المهنة ومكانتها الاجتماعية ، فكلما طالت مدة الإعداد كلما ساعد ذلك على الارتفاع بمستوى المهنة . ولذلك نجد أن المهن التى تتميز بفترة أعداد أطول نسبيا من غيرها تحظى بامتيازات أكثر . فمهنة الطب مثلا تتميز بطول فترة الإعداد على مهنة التعليم . وفى مهنة التعليم ذاتها نجد أن أعداد معلمى المرحلة الثانوية أو الإعدادية أطول من فترة أعداد معلمى المرحلة الابتدائية مما يترتب عليه نمايز حتى فى الوضع المهني بالنسبة للطائفتين .

٤ — تتطلب المهنة اتجاها اختباريا تجريبيا نحو المعلومات والبحث عن الأفكار الجديدة . ولذلك نعتمد المهنة على التجريب والبحث العلمى كمصدر للمعرفة الجديدة . وهذا يعنى أن تكون المهنة متجددة نامية متطورة .

باستمرار في اطارها الثقافي وأن تكون متدفقة بالحياة والنشاط الخلاق مثلها في ذلك مثل السلسيل الرقراق للنفوس المتعطشة فاذا توقف مأؤه عن الجريان أصبح بطول الوقت كدرا آسنا تعافه النفوس .

٥ - للمهنة جانب تطبيقي عملي يطبق فيه الجوانب النظرية . فرجل المهنة في ممارسته لأنشطة المهنة يطبق بصورة عملية معلوماته النظرية والاكاديمية التي درسها في أثناء اعداده المهني . وفي هذا المجال بالذات يتفاوت أفراد المهنة فيما بينهم حتى مع خضوعهم لنوع موحد من الاعداد المهني . ذلك لأن لكل مهنة جانبين جانب العلم وجانب الفن . أما جانب العلم فيتساوى فيه أفراد المهنة الواحدة بحكم اعدادهم وتدريبهم العلمي . أما جانب الفن فهو خاص بكل فرد على حدة من أبناء المهنة في ممارسته لأنشطتها .

فلا شك أن أفراد المهنة الواحدة يختلفون فيما بينهم في مدى السرعة والدقة التي يمارسون بها أنشطتهم المختلفة . وما يميز الطبيب النطاسي مثلا عن غيره هو قدرته على استخدام علمه في التشخيص الناجح والممارسة الواعية . وهذا الجانب بالذات تصقله المهنة في أبنائها بكثرة المرات والممارسة مما يساعد رجل المهنة على اغناء خبراته وتعميقها .

٦ - تتميز المهنة بمدى الحرية في التصرف واعطاء الأحكام وتحمل المسؤولية المترتبة على ذلك . فالطبيب يتحمل مسؤولية أحكامه في معالجة مريضة وقد يفشل الطبيب في هذا العلاج وقد ينتهي الأمر بموت مريضه وقد يكون ذلك نتيجة لخطأ الطبيب نفسه في العلاج . والطبيب في كل هذا يتمتع بحرية من التصرف يتحمل معها مسؤولية متكافئة .

٧ - تقوم المهنة على واقعية موجهة نحو تحقيق الأغراض الاجتماعية أكثر من اهتمامها بحقوق ومصالح أعضائها . وتؤكد المهنة خدمة الآخرين وتركز على الخدمة المؤداة أكثر من تركيزها على جمع المال . ولهذا يكون لكل مهنة عادة دستور أخلاقيات يتطلب أو ينص على ألا يكون العائد المادي هو الدافع الوحيد للمهنة .

٨ - لكل مهنة تحكمها الذاتي من حيث تحديد المستويات والاختيار والاعداد للمهنة والاشتراك فيها . ولذلك يكون لكل مهنة نقابة أو رابطة مهنية تكون مسئولة عن هذا التحكم الذاتي وتنظم الدخول الى المهنة بحيث لا يقبل الا الأفراد الذين يتوفر فيهم المواصفات والسمات المخولة للدخول في المهنة .

ومن هذا التحليل السابق للجوانب المختلفة للمهنة وأهم خصائصها يتضح أن هناك محددات رئيسية لسمات المهنة ومعاملها . ويمكننا أن نستخلص أن الركائز الأساسية للمهنة تقوم على المعايير التالية : الأنشطة العقلية والاعداد المتخصص والتجدد الفكرى والجانب التطبيقى والحرية الحكيمة والدافعية الاجتماعية والتحكم الذاتى .

والآن لنتساءل : الى أى حد ينطبق الموقف بالنسبة للتعليم على هذه المعايير ؟ ولنتناولها معيارا معيارا .

الأنشطة العقلية : قلنا أن لكل مهنة أسرارها التى تقوم على النظام المعرفى المتكامل المشترك بين أبناء المهنة الواحدة . فما هى أسرار مهنة التعليم أن صح هذا القول ؟ وهنا نحب أن ننبه منذ البداية أن مناقشتنا التالية ستكون على مستويين : مستوى النظرية ومستوى التطبيق . وهذا التنبيه واجب حتى نتفادى الخلط فى المناقشة أو ما قد يثيره كلامنا على مستوى النظرية بعدم انطباقه على مستوى الواقع أو التطبيق .

ونعود مرة أخرى الى السؤال السابق الذى طرحناه ويتعلق بالأسرار المهنية للتعليم أو النظام المعرفى المتكامل المشترك للعاملين فى هذا الميدان . ان هذا النظام المعرفى يتمثل فى مجموعة الحقائق والمعارف التى يتلقاها المعلم فى أثناء اعداده المهنى .

جانب من هذه الحقائق والمعارف يتعلق بالمادة الدراسية التى يقوم بتدريسها . وأحسن السبل التى يمكن للمعلم أن يوصل بها هذه المادة الى عقول التلاميذ وأفهامهم ومداركهم وجانب منها يتعلق بشخصية المتعلم وهو التلميذ بأبعادها المختلفة المعرفية والجسمية والانفعالية والنفسية والوجدانية وجانب منها يتعلق بالمجتمع الكبير ككل وارتباط ما يحدث فى داخل الفصل والمدرسة بما يحدث خارجهما فى المجتمع الكبير . ومن هنا يمكننا أن نفهم أهمية هذه الجوانب المهنية فى تكوين المعلم . ولا شك فى أنه كلما ارتقىنا بالجانب المهنى للمعلم وعمقناه كلما زدنا من قيمته فى نظر نفسه والناس معا وكلما ساعد ذلك بالتالى على الارتفاع بمكانة المهنة وتقدير المجتمع لها .

ولعل من نافلة القول أن عملية التعليم ذاتها تتضمن تحليلا عقليا وتقوم على استخدام العقل فى حل المشكلات . ان صياغة الأهداف التربوية وبالتالى المناهج الدراسية يتطلب تحليلا علميا للمعلومات عن المجتمع والمتعلم والمادة الدراسية ويتطلب استخدام أصول علم النفس التعليمى وأصول التربية وفلسفتها ويتطلب الموقف التعليمى من المعلم دراية بقدرات التلاميذ واهتماماتهم وحاجاتهم وميولهم .

وتتطلب العملية التربوية من كل العاملين في ميدان التعليم وجود لغة مشتركة بينهم يتعاملون بها ويفهمون بعضهم بعضا على أساسها ونحن نعنى بهذه اللغة بالطبع اللغة المهنية التي تجعل لهم طابعا معروفا متميزا .

الاعداد المتخصص : أن من أهم التطورات التي شهدها ميدان التعليم في السنوات الأخيرة الاهتمام المتزايد من جانب رجال التربية والتعليم بالاعداد المتخصص للمعلم . وبعد أن كان باب التدريس مفتوحا لكل طارق بصرف النظر عن كنهه أو نوعه أصبح هناك الآن اهتمام بقوفر شروط معينة ومستويات محددة لمن يدخل ميدان التدريس . وقد تنوعت أساليب هذا الاعداد ونظمه منها النظام التكاملى الذى يتكامل ويتانى فيه الاعداد الاكاديمى والمهنى معا ومنها النظام التتابعى الذى يتتابع فيه الاعداد المهنى بعد الاعداد الاكاديمى أو العلمى ومنها النظام الذى يتم الاعداد فيه داخل الجامعة . وهناك نظام آخر يتم الاعداد فيه خارج الجامعة . وكذلك تعمقت النظرة نحو فلسفة اعداد المعلم وأسسها فأصبحنا نعنى فى هذا الاعداد بالأساس الثقافى العام للمعلم والأساس التخصصى للمادة الدراسية التى يقوم بتدريسها والأساس المهنى الذى يكسب المعلم الحس المهنى ويزوده بالمهارات الضرورية اللازمة له فى أداء دوره كمعلم .

وحتى مع الضرورات التى تبيح المحظورات عندما تفرض الحاجة الشديدة الاستعانة بمعلمين غير تربويين أى غير معدين اعدادا خاصا فان السلطات التعليمية تعمل على تهيئة الفرصة لهم ليستكملوا ما فاتهم من التأهيل المهنى عن طريق برامج دراسية أو تدريبية خاصة لهم .

أما بالنسبة لطول مدة الاعداد فقد اشرنا الى أنه كلما طالبت المدة كلما ساعد ذلك على ارتقاء المهنة . ومع أننا نعرف سلفا أن أى اقتراح من هذا النوع بالنسبة لميدان التدريس سيقابل بالمعارضة الشديدة لأسباب معروفة إلا أن هذا لا يمنعنا من تقرير هذه النقطة . ويمكننا أن نستدل على صدق هذه القضية بمثال من التعليم الفرنسى حيث يتسابق معلمو التعليم الثانوى الى الحصول على شهادة الأجرجاسيون لما يترتب عليها من تحسن فى مراكزهم وأوضاعهم . وربما كانت نقطة البداية المناسبة بالنسبة للبلاد العربية الارتفاع باعداد معلمى المرحلة الاولى . ونتمنى أن يأتى اليوم الذى يتحقق فيه اعداد معلم المرحلة الاولى داخل الجامعة .

التجديد الفكرى : اذا كان على المعلم أن يعرف جيدا المادة الدراسية التى يعلمها واذا كان عليه أيضا أن يكون على معرفة بالطريقة التى يعلمها للتلاميذ وكيف يوصلها الى عقولهم فانه يجب أن يكون لدى المعلم اتجاه

فكرى وعقلية تساؤلية عن طبيعة عملية التعلم . ويجب أن يتوفر للمعلم قدرة على التحليل العقلى وقدرة على تنمية الفهم والاتجاه الفكرى التساؤلى لدى تلاميذه وبمعنى آخر يجب أن تكون الوظيفة الأساسية للعلم تنمية القدرة على التفكير الناقد . وإذا كان على المعلم أن يحقق هذا الهدف الأسى بنجاح فانه يجب أن يتوفر له نفسه القدرة على هذا اللون من التفكير . ان فاقد الشىء لا يعطيه ولا يستطيع المعلم ان يجاهد نفسه على تعليم شىء يفتعله أو يتكلفه . والتجدد الفكرى سمة رئيسية للنمو المهنى لكل العاملين فى ميدان التعليم . ان رجال التربية والتعليم مهتمون دائما بالبحث عن الآفاق الجديدة فى ميدان التربية سواء كانت هذه الآفاق وليدة البحوث النظرية والميدانية أو وليدة الدراسات المقارنة للممارسات التربوية للنظم التعليمية المتقدمة . ان ميدان التربية شأنه شأن أى شىء فى هذه الحياة متغير ومتجدد باستمرار وعلى العاملين فيه أن يطوروا من أنفسهم باستمرار اذا كان عليهم أن يسايروا ركب الحياة . ومن هنا كان اهتمام النظم التعليمية المعاصرة على اختلاف شاكلتها ببرامج التدريب أثناء الخدمة بأنواعها المختلفة التأهيلية والتجديدية الى جانب البرامج الدراسية الطويلة والقصيرة والتسهيلات المختلفة التى تمنحها السلطات التعليمية للحصول على اجازات بمرتب كامل أو نصف مرتب لمدة عام أو نصف عام لمساعدتهم على النمو المهنى .

الجانب التطبيقى : اذا كان الطب كمهنة يطبق الأصول العلمية للعلوم الطبية فان ميدان التعليم يطبق أيضا الأصول العلمية للعلوم التربوية . فالممارسات التربوية فى ميدان التعليم تقوم على أساس علمى مستمد من النظريات التربوية التى نادى بها علماء التربية والأمثلة على ذلك كثرة فالتغير الذى طرأ على مفهوم التربية من كونها عملية تلقينية تهتم بالحفظ والتسميع الى كونها عملية متكاملة تستهدف تنمية شخصية الفرد بجميع جوانبها والتحول الذى حدث من تركيز الاهتمام على المادة الدراسية الى الاهتمام بشخصية التلميذ والممارسات التربوية التى تتبعها النظم التعليمية فى تقسيم مراحل التعليم المختلفة وتوزيع التلاميذ على هذه المراحل وتقسيم التلاميذ الى مجموعات داخل المدرسة وداخل الفصل وأساليب التقويم المختلفة وتطوير المناهج وطرق التدريس والتوسع واستخدام انجازات تكنولوجيا التعليم سواء فى التعليم المبرمج أو استخدام الآلات فى التعليم كلها أمثلة يبدو فيها بوضوح أن ميدان التعليم هو فعلا ميدان تطبيقى نحاول فيه أن نطبق العلم على العمل .

الحرية الحكيمة : على الرغم مما يقال عادة عن عدم تمتع المعلمين بحرية كافية فان المعلم يمارس مدى معيناً من الحرية فى أحكامه المهنية باستخدام

تجدرته العقلية والمعرفية شأنه في ذلك شأن الطبيب الذي يتحمل مسؤولية أحكامه التي قد تبوء بالفشل . فالمعلم هو الذي يحدد مستوى التلميذ ويرقيه وهو الذي يقوم به وهو الذي يقبل أو يرفض أنواعا معينة من سلوك تلميذه وهو الذي يوجه التلميذ ويرشده . والمعلم في كل هذه الأحوال يصدر عن حرية في الحكم يخولها له اعداده المهني . بيد أن الحرية الحكيمة وإن كانت تمارس من جانب المعلمين بلا استثناء إلا أن مداها يختلف باختلاف النظم التعليمية . فالمعلمون في النظم التعليمية اللامركزية يحظون بالطبع بدرجة أكبر من الحرية في التصرف واصدار الأحكام المهنية عن زملائهم في النظم المركزية .

الدافعية الاجتماعية : تقوم فكرة الدافعية الاجتماعية كما سبق أن اثرنّا على أن تكون المهنة في خدمة الأغراض الاجتماعية لا الأغراض الشخصية . لأن المهن عادة تتناول الأشخاص من جوانب بالغة الأهمية فالطب يتعلق بجسم الإنسان وصحته ومرضه والقضاء يتعلق بتأكيد سيادة القانون والعدالة والتعليم يتعلق بما هو أخطر من كل هذا . إنه يتعلق بفن الهندسة البشرية وبناء البشر . وإذا كانت الدافعية الاجتماعية تحتم على الطبيب الذي يرى على سبيل المثال مريضا يحتضر أن يعالجه أولا بصرف النظر عما إذا كان سينال اجرا على ذلك أم لا فإن الأمر لا يختلف بالنسبة للمعلمين . ولذلك لا يتوقع من المعلمين مثلا القيام باضرابات من أجل زيادة الأجور وإذا كان هذا قد حدث فعلا في بعض الدول في السنوات الأخيرة فإنه يعتبر من قبيل الاستثناء الذي لا يكسر القاعدة .

التحكم الذاتي : يتضمن التحكم الذاتي لمهنة التعليم جانبين : الجانب الأول دستور أخلاقياتها وهو دليل العمل والسلوك لكل المشتغلين بالمهنة والجانب الثاني الرابطة المهنية أو النقابة المهنية وهي التي تجعل للمهنة الطابع الرسمي . وعن طريق كلا الجانبين تمارس المهنة تحكمها الذاتي . ويتضمن دستور أخلاقيات مهنة التعليم عادة تأكيدات لضمان خدمة الإنسانية والمصلحة العامة في أحسن صورة ممكنة . وإلى جانب كون دستور أخلاقيات المهنة دليلا للعمل والسلوك فإنه يعتبر من ناحية أخرى أساسا محاسبة أفراد المهنة والتزامهم بدستورها وعدم خروجهم عنه بما يضمن حماية أفراد المهنة من ناحية ويعلم الجمهور وينوره من ناحية أخرى . إن المعلم الذي يتعصب مثلا لفكرة معينة أو يخضع لضغوط مجموعة معينة يجافي دستور المهنة الذي يدعو إلى استخدام العقل والتفكير ونبذ التعصب والتحيز . وللمعلم العربي ميثاق أقرته جامعة الدول العربية في مارس سنة ١٩٦٨ يتضمن الالتزام بأداب المهنة واحترام تقاليدها وحفظ كرامتها والتمسك بالمبادئ الديمقراطية الصميمة والايان بها والعمل على تحقيق النهضة

العربية الشاملة ومتابعة التطور العلمى واثره فى التقدم الحضارى وتحريك
الأجيال العربية علميا وخلقيا وثقافيا وقوميا واعتبار يوم السبت الثانى من
مارس كل عام عيدا للمعلم العربى تحتفل به الحكومات والمعلمون فى منظماتهم
أو مدارسهم .

كما أن للمعلمين فى مصر دستور أخلاقيات يتضمن مبادئ واتجاهات
مماثلة .

أما فيما يتعلق بالنقابات أو الروابط المهنية فهى موجودة فى معظم الدول
العربية ويضمها جميعا اتحاد المعلمين العرب . بيد أن هناك اختلافا بين
الدول العربية فى مسمياتها . وإن كان معظمها يعرف بنقابة المعلمين (١) .

وهكذا يتضح لنا من التحليل السابق أن التعليم مهنة تتمتع بما لاى
مهنة من خصائص وسمات رئيسية . بل أننا لا نكون مبالغين أو مجاوزين
الحد إذا قلنا أنها تعتبر أعظم المهن وأشرفها وأجلها قدرا لعدة أسباب
رئيسية من أهمها تزايد الأهمية الحيوية للتعليم كاستراتيجية قومية كبرى
لكل شعوب العالم المعاصر ولأن مهنة التعليم تعتبر أساس غيرها من المهن
الأخرى من حيث أن المعلم هو الذى يربى وينشئ أبناء المهن الأخرى وأخيرا
أن مهنة التعليم تتعلق بأعلى ما يملك المجتمع : نعى أبناءه فى اشرف وأسمى
علاقة : نعى تربيتهم .

(١) لمزيد من التفصيل عن الروابط المهنية للمعلمين فى العالم العربى
ارجع الى كتاب التعليم العام فى البلاد العربية للدكتور محمد منير مرسى .
عالم الكتب ١٩٧٢ .

ظاهرة التسرب في تعليم المرحلة الأولى في مصر

للدكتور مصطفى عبد الرحمن درويش
كلية التربية — جامعة أسيوط

يقصد بالتسرب انقطاع التلميذ عن متابعة الدراسة بمرحلة تعليمية معينة ، وذلك بعد قيده بها ، فالتلميذ الذي ينقطع عن الدراسة بعد عام أو عامين من انتظامه بها يعتبر متسربا . وعلى ذلك فإن التلميذ الذي ينتهي من المرحلة الابتدائية مثلا ولا يلتحق بالمدرسة الاعدادية لا يعتبر متسربا . كذلك فإن التلميذ الذي ينقطع عن الدراسة لفترة زمنية معينة لمرضه أو لأسباب أخرى ثم يتابع الدراسة بعد ذلك ، لا يعتبر متسربا .

عالية المشكلة :

ان التسرب مشكلة يعاني منها عدد كبير من النظم التعليمية سواء في الدول النامية أو الدول المتقدمة . غير أن هذه المشكلة أقل حدة ، بصفة عامة ، في الدول المتقدمة منها في الدول النامية . كما تختلف خطورتها من مرحلة تعليمية الى أخرى فتظهر واضحة في تعليم المرحلة الأولى في الدول النامية ، بينما قد لا تظهر بشكل خطير في تعليم المرحلة الأولى في الدول المتقدمة .

وتبدو خطورة هذه المشكلة من تقرير قدمته « اليونسكو » الى المؤتمر الدولي للتعليم الذي عقد في جنيف عام ١٩٧٠ بعنوان « القياس الاحصائي للخسارة في التعليم » (١) . وتدل نتائج هذه الدراسة على ارتفاع نسبة التسرب في المدرسة الابتدائية في دول آسيا وأفريقيا وأمريكا اللاتينية . فقد تسرب من المدرسة تلميذ واحد من بين كل عشرة تلاميذ في كل من المجر ، واليونان ، وإيطاليا ، والكويت وبولندا . ويرتفع هذا الرقم الى خمسة في كل من الأرجنتين ، وجمهورية الكونغو الشعبية ، وليبيا ، والى ستة في الجزائر والبرازيل والمكسيك وقطر وفنزويلا . ويصل هذا الرقم الى ثمانية في كل من بتسوانا ، وجمهورية أفريقيا الوسطى ، وتشاد ، ورواندا .

واذا كان التسرب في تعليم المرحلة الأولى مشكلة ينبغي أن تواجهها الغالبية العظمى من الدول النامية ، فإن التسرب في المدرسة الثانوية مشكلة خطيرة يعاني منها بلد متقدم مثل الولايات المتحدة الأمريكية

(١) رسالة اليونسكو ، العدد ١٣٣ ، يوليو ١٩٧٢ ، ص ٢١ .

وتشير الإحصائيات (١) الى أن ما يقرب من ٢٥ ٪ من المقيدين بالمدارس الثانوية الأمريكية يتركونها قبل الانتهاء من الدراسة بها ، وأن نسبة لا بأس بها من المتسربين تأتي من الأحياء الفقيرة في المدن ، ومن المناطق الريفية . ويبدى المربون الأمريكيون اهتماما واضحا بمشكلة التسرب من المدرسة الثانوية ، فقد أثار كونانت J. B. Conant هذه المشكلة وأشار الى خطورة الآثار السياسية والاجتماعية والاقتصادية المترتبة عليها .

أسباب التسرب في المدرسة الابتدائية :

وقد كشفت عن هذه الأسباب دراسة أخرى « لليونسكو » بعنوان « خفض الفاقد في التعليم » (٢) . ويتبين من هذه الدراسة تعدد هذه الأسباب وتداخلها ، وبروز بعض الأسباب دون غيرها في الدول المختلفة . كما أكدت الدراسة أن مشكلة التسرب تظهر بشكل واضح في المناطق الريفية ، وأنها تنتشر بين البنات وبين الراسبين الكبار السن من التلاميذ . ونحن نجمل هذه الأسباب فيما يلي :

أولا : أسباب تتعلق بإدارة وتنظيم التعليم :

ولعل أحد الأسباب الرئيسية هنا هو قصور الإشراف على عملية حضور التلاميذ وانتظامهم في الدراسة . ويلاحظ أن الدول الصناعية المتقدمة تجعل الحضور اجباريا ، وتفرض العقوبات على أولياء الأمور والتلاميذ المخالفين في المرحلة الإلزامية . وتتراوح العقوبة بين الغرامة المالية والحبس . ومع ذلك فإن هناك نسبة ضئيلة جدا من الأطفال في البلاد الصناعية المتقدمة لا يتم تسجيلها في المدارس الابتدائية نتيجة لانتقال الأسرة من مكان لآخر . أما بالنسبة لعدد كبير من الدول النامية فإن الالتحاق بالمدرسة الابتدائية ليس اجباريا بصورة عامة نظرا لقصور امكانياتها . وعادة ما ينص على ضرورة حضور التلاميذ في القوانين التعليمية ، ولكن لا يمكن للسلطات التعليمية تطبيق نصوص القوانين التي تتعلق بالالزام .

أما أسباب التسرب الرئيسية الأخرى والتي تتعلق بإدارة وتنظيم التعليم فهي : بعد المدارس عن محل إقامة الأطفال ، وندرة أو عدم كفاية وسائل الانتقال ، وعدم توافر امكانيات ايواء الأطفال الذين يقيمون بعيدا عن المدرسة . هذا بالإضافة الى عدم توافق مواد الدراسة مع فرص العمل

(١) Progress of Public Education in the U.S.A., 1967-68, Washington D.C., U.S. Office of Education, 1968, P. 13.

(٢) تلخيص وتعريب مركز التوثيق التربوي ، وزارة التربية والتعليم ، القاهرة ، ١٩٧٠ .

وظروف المعيشة في كل منطقة . وهناك عوامل أخرى تتعلق بإزديحام المناهج ، واحتفاظ الفصول بالتلاميذ واعتماد طرق التدريس على النواحي اللفظية النظرية ، وقسوة المعلمين وضيقهم بالعمل في المناطق الريفية . نتيجة لاغترابهم ، وقلة الكفاء منهم .

أضف الى ذلك نقص الكتب والتجهيزات المدرسية ، وعدم توافر الكهرباء والمياه النقية ونقص الإجراءات الصحية ، والعلاجية ، وقدم المباني المدرسية وعدم صلاحيتها ، وطول فترة اليوم الدراسي ، وكثرة الحصص وقلة فترات الراحة بينها ، وقلة الأنشطة التي تنظم خارج الفصل ، ونقص التغذية . كما توجد أسباب أخرى تتعلق بإرهاق المدرسين بالعمل وتغييرهم خلال العام الدراسي مما يعرض الدراسة ومدى اقبال التلاميذ عليها لعدم الانتظام .

ثانيا : أسباب عائلية :

تلعب الأسرة دورا لا يستهان به في تسرب التلاميذ من المدرسة الابتدائية ، فقد يكون الجو العائلي مشوبا بالتوتر والمشاحنات ، وقد يتغيب الآباء باستمرار عن المنزل وما يترتب على ذلك من عدم احكامهم الرقابة على الأبناء . أضف الى ذلك حجم الأسرة الكبير وضيق السكن عن استيعابها ، وسوء التغذية ، وجهل الآباء وعدم وعيهم بأهمية تعليم الأبناء وضرورة استمرارهم في الدراسة . وبسبب هذه العوامل وغيرها قد يفقد الأبناء الميل او الدافع الى التعليم . وقد يقابل ذلك الاهتمام الزائد من الآباء بسير أبنائهم في الدراسة وإرهاقهم بالاستفكار ، او اظهار القلق الزائد على نتائج اختباراتهم ، فان ذلك يمكن أن يكون من العوامل الضارة بالتلاميذ والمؤثرة على مدى اقبالهم على الدراسة وانتظامهم بها .

ثالثا : أسباب اجتماعية واقتصادية :

ولا زالت بعض المجتمعات الريفية المحافظة ترى في تعليم البنات خروجاً على التقاليد ، وبذلك يجبرون بناتهم على ترك المدرسة وخاصة الصفوف الأخيرة من المدرسة الابتدائية حيث تأخذ البنات في التضج والاستعداد للزواج . ويعتبر الزواج المبكر ، في البيئات الريفية وبعض الأوساط العمالية ، من العوامل الرئيسية لتسرب البنات من المدرسة الابتدائية . كما ينبغي الا نغفل الإشارة الى انخفاض مستوى المعيشة وحاجة الأسرة الى كل يد عاملة بها للإسهام في نفقاتها . هذا بالإضافة الى ظروف الهجرة الموسمية وعدم استقرار الأسرة وانتقالها من مكان الى آخر بحثا عن الرزق وظروف عمل أفضل .

حجم المشكلة في مصر :

ان تقدير حجم مشكلة التسرب من المدرسة الابتدائية كان ولا زال موضع خلاف كبير . ويقدر محمد منير مرسى أن نسبة التسرب في المدرسة الابتدائية خلال خمس سنوات (١٩٦٦/٦٣ — ١٩٦٩/٦٨) كانت ١١٪ (١٠٪ للبنين و ١٢٪ للبنات) (١) . وفي وثيقة لمركز التوثيق التربوي التابع لوزارة التربية والتعليم نجد أن نسب التسرب في صفوف المرحلة الابتدائية في العام الدراسي ١٩٦٨/٦٧ بالنسبة للعام الدراسي السابق له كانت كالآتي : (٢)

من الصف الأول الى الصف الثاني ٣٨٪

من الصف الثاني الى الصف الثالث ٣٤٪

من الصف الثالث الى الصف الرابع ٤١٪

من الصف الرابع الى الصف الخامس ٥٣٪

ويحدد وزير التربية والتعليم الحالي حجم المشكلة بقوله : « ان الاحصائيات دلت على أن من بين كل ١٠٠ يبلغون سن الإلزام ، يدخل منهم المدارس الابتدائية ٧٨ وينضم ٢٢ الى جيش الأميين ، ولا يصل الى نهاية المرحلة الابتدائية الا ٦٢ تلميذا والباقي يتسرب في الطريق ، ويتقدم من هؤلاء ٥٨ تلميذا للشهادة الابتدائية وتمنع المدارس الباقي عن التقدم للامتحان حتى لا تسوء نتائجها ، ثم ينجح من هؤلاء ٣٦ تلميذا فقط ، مع أن الدولة تنفق ٤٨ مليون جنيه في السنة على التعليم الابتدائي وحده » (٣).

وترجع الصعوبة في تقدير حجم المشكلة الى ظروف الهجرة التي قد تتم اثناء العام الدراسي وفي أوقات مختلفة ، هذا فضلا عن نقل بعض الفصول من محافظة الى أخرى عن طريق الضم الإداري . كما أن هناك أطفالا لا يعتبرون متسربين فعلا لأنهم يلتحقون بالمعاهد الأزهرية بعد أن يكونوا قد سجلوا أسماءهم في مدارس التعليم العام . وثمة حقيقة مؤكدة وهي أن بعض المدارس تمنع تلاميذ الصف السادس من دخول امتحان الشهادة الابتدائية خوفا من اضعاف نتائجها مما يسبب تسربا اجباريا للتلاميذ .

(١) محمد منير مرسى ، التعليم العام في البلاد العربية — دراسة مقارنة، القاهرة ، عالم الكتب ، ١٩٧٢ ، ص ٢٣٧ .

(٢) وزارة التربية والتعليم ، مركز التوثيق التربوي ، الرسوب والتسرب واثريهما في اقتصاديات التعليم العام بالجمهورية العربية المتحدة ، القاهرة ، ١٩٦٩ ، ص ١٠ .

(٣) الاهرام ، العدد ٣١٣٤٩ ، ١٠/١٠/١٩٧٢ .

وعلى قرأى قبولنا لما تقدمه السلطات التعليمية من احصاءات تتعلق بالتسرب ، فينبغى النظر الى هذه الاحصاءات بشئ من الحذر . والسبب فى ذلك عدم دقة نظار المدارس الابتدائية فى تسجيل الأرقام الفعلية للمتسربين خشية أن يوجه اليهم اللوم بسبب تراخيهم فى تنفيذ نصوص الالزام ، كما جاءت فى القانون ، وتوقيع العقوبة على أولياء أمور التلاميذ المتسربين .

ويستدل من الاحصاءات أن نسبة التسرب ترتفع بالتدريج من فرقة الى أخرى ، وأن هذه النسبة ترتفع بصفة خاصة فى المناطق الريفية عنها فى المناطق الحضرية ، وأن هذه النسبة ترتفع فى بعض محافظات الوجه القبلى عنها فى الوجه البحرى .

التسرب فى ظل قانون التعليم العام ٦٨ لسنة ١٩٦٨ .

ونحن نورد هنا بعض نصوص هذا القانون نظرا لأهميتها بالنسبة لمناقشة مشكلة التسرب :

مادة ٩ : التعليم بالمرحلة الابتدائية الزامى .

مادة ٣٦ : التعليم الابتدائى حق لجميع الأطفال من رعايا الجمهورية العربية المتحدة الذين يبلغون السادسة من عمرهم تلتزم الدولة توفيره لهم . . ويعد فى نفس الوقت التزاما مفروضا على والد المتولى أمره حسب الأحوال .

مادة ٣٨ : مدة الالزام ست سنوات تمتد الى سبع سنوات فى حالة إعادة الدراسة فى أحد الصفوف .

مادة ٤٠ : يتولى كل محافظ اصدار القرارات اللازمة لتنظيم وتنفيذ قوانين الالزام .

مادة ٤٣ : اذا لم يتقدم الطفل الى المدرسة فى الموعد المحدد أو لم يواظب على الحضور بغير عذر مقبول لمدة عشرة أيام متصلة أو متقطعة وجب على ناظر المدرسة انذار والده أو ولى أمره بحسب الأحوال بكتاب يوقع عليه والد الطفل أو المتولى أمره ، وعند غيابه أو امتناعه عن تسلم الكتاب يسلم الى العمدة أو نقطة الشرطة أو المركز أو القسم لتسليمه . . فاذا لم يتقدم الى المدرسة فى خلال أسبوع من تسلم الكتاب أو عاود الغياب لأعدار غير مقبولة اعتبر والده أو ولى أمره مخالفا لأحكام هذا القانون وتطبق عليه العقوبات المنصوص عليها فى المادة ٤٥ .

مادة ٤٥ : يعاقب بغرامة مائة قرش والد الطفل أو المتولى أمره إذا تخلف الطفل أو انقطع دون عذر مقبول عن الحضور الى المدرسة خلال اسبوع من تسلم الكتاب المنصوص عليه في المادة ٤٣ . وتكرر المخالفة وتتعدد العقوبة باستمرار تخلف الطفل عن الحضور أو معاودته التخلف دون عذر مقبول بعد انذار والده أو المتولى أمره .

أسباب التسرب في المدرسة الابتدائية في مصر :

ويمكن أن نعتبر الأسباب المسئولة عن التسرب ، والتي جاءت في تقارير الدول الى اليونسكو ، هي نفس الأسباب التي أدت الى المشكلة في مصر ، بالإضافة الى الأسباب الآتية :

أولا : وجود بعض الثغرات في القانون فيما يتعلق بالالزام ، فقد نصت المادة ٤٦ منه على أن « يعفى من الالزام الأطفال الذين يقيمون في أماكن تبعد أكثر من كيلو مترين من أقرب مدرسة ابتدائية » . وقد يجد بعض أولياء الأمور في هذه المادة مبررا لسحب ابنائهم من المدرسة الابتدائية بعد قيدهم بها اذا كانت تبعد عن مكان اقامتهم .

ثانيا : التراخي في تنفيذ نصوص القوانين التي تمنع تشغيل الأطفال الذين هم في سن الالزام . فاذا أضفنا الى ذلك عدم وجود مكان لكل ملزم وتراخ في تنفيذ نصوص الالزام وظروف اقتصادية تستدعى تشغيل اكبر عدد من أفراد الأسرة ، كان من الطبيعي حدوث التسرب من المدرسة الابتدائية .

ثالثا : التراخي في اتخاذ الاجراءات وتوقيع العقوبة المنصوص عليها في المادتين ٤٣ و ٤٥ من القانون رقم ٦٨ لسنة ١٩٦٨ ، وذلك لعدم قدرة الدولة على الوفاء بالتزاماتها نحو توفير مكان في المدرسة الابتدائية لكل طفل في سن الالزام .

رابعا : ان بعض مدرسي المدرسة الابتدائية لا يبذلون جهدا في علاج الامر سواء بترغيب التلاميذ في الانتظام بالدراسة أو في القيام بالاتصالات الضرورية بأولياء الأمور .

خامسا : ان بعض المدارس تقام بين مجموعة من القرى المتجاورة وقد تزيد المسافة بين هذه المدارس وبعض القرى الى الحد الذي يجعل الوصول يوميا اليها أمرا شاقا .

سادسا : انخفاض دخل بعض الآباء وحرصهم على تشغيل ابنائهم

زيادة مواردهم الاقتصادية دون استكمالهم للتعليم ، ويظهر أثر هذا العامل واضحا في المناطق الريفية حيث تتفق بعض المواسم الزراعية مع اوقات الدراسة .

الآثار المترتبة على مشكلة التسرب :

اولا : ان التعليم الابتدائي في بلدنا يعتبر الحد الأدنى اللازم للمواطنة ، فالهدف من المرحلة الابتدائية هو (١) : « تنمية الأطفال عقليا وجسميا وخلقيا واجتماعيا وقوميا وتزويدهم بالقدر الاساسي من المعارف البشرية والمهارات الفنية والعملية التي لا غنى عنها للمواطن الصالح المستنير لشق طريقه في الحياة بنجاح » . واذا افترضنا ان المدرسة الابتدائية في مصر تقوم فعلا بتحقيق هذه الاهداف ، فمعنى ذلك ان التسرب يؤدي الى ان ينضم الى المجتمع اعداد كبيرة من الأفراد لا يتوافر فيهم الحد الأدنى من الشروط التي ينبغي توافرها في المواطن الصالح .

ثانيا : ان التسرب يشكل عبئا غير مرغوب فيه على حالة البطالة في مصر . ان ظروف العمل في عصر العلم والتكنولوجيا في حاجة الى القوى العاملة المتعلمة المدربة ، وهي تحد في نفس الوقت من فرص العمل أمام غير المتعلمين . ويزيد من خطورة هذا الوضع ان المتسربين هم اقل افراد المجتمع استعدادا للتعلم والتدريب .

ثالثا : ان المتسربين يحتلون رسميا اماكن في المدرسة ابتدائية ، وهم بذلك يحولون بين نسبة لا بأس بها ، وخاصة في المدن ، من الراغبين والقادرين عقليا وماديا وبين متابعة الدراسة فيما بعد المدرسة الابتدائية في السن المحددة .

رابعا : ان النتيجة النهائية للتسرب أن ينضم المتسربون الى جيش الأميين . وتتضح لنا خطورة مشكلة التسرب بالنسبة لحجم الأمية في مصر اذا أخذنا في الاعتبار بعض الحقائق :

(أ) ان العدد المطلق للأميين يزداد من تعداد الى تعداد ، فبينما كان أقل من ٩ مليون في تعدادي ١٩١٧ و ١٩٢٧ ارتفع العدد الى أكثر من ١٣ مليون في سنة ١٩٦٦ (سن ١٠ سنوات فأكتر) .

(ب) بينما بلغت النسبة في الذكور عام ١٩٦٦ حوالى ٥٠٪ بلغت النسبة في الإناث ٧٦٪ (سن ١٠ سنوات فأكتر) .

(١) مادة ٣٥ من قانون التعليم العام ٦٨ لسنة ١٩٦٨ .

وإذا كان أحد الأهداف الاقتصادية والاجتماعية للبلاد النامية هو رفع مستوى المعيشة ، فإن تحقيق ذلك لا يتم الا بزيادة الانتاج ، وهذا يتم بدوره عن طريق الكفاية الانتاجية للعاملين . وقد أثبتت الدراسات المختلفة ، سواء في الدول الرأسمالية أو الدول الاشتراكية ، ان هناك ارتباطا موجبا بين الكفاية ومستوى التعليم ، وان العائد من التعليم يرتفع عن العائد من التدريب وحده بحوالى الضعف . ومن تحليل أجور العاملين في جمهورية مصر العربية اتضح ان معدل أجور العاملين في الصناعة التى يفتشر فيها التعليم يبلغ حوالى ثلاثة أمثال ونصف مثل أجور العاملين في الزراعة حيث تنتشر الأمية . كما تبين دراسة حالة المشروعات الصناعية ان مستوى الكفاية الانتاجية يرتفع مع زيادة نسبة المتعلمين ، وان التبديد وسوء استخدام المواد والتمارض والغياب تفتشر بدرجة اكبر في المشروعات وفى المجموعات التى ترتفع فيها نسبة الأمية .

ان ارتفاع نسبة الأمية بين النساء لها دلالتها أيضا ، فالمرأة تكون حوالى نصف المجتمع ، وطاقاتها الاستهلاكية العامة ان لم تصل الى نصف الطاقة الاستهلاكية الفردية فقد تزيد عليها ، وهى المهينة على تربية الصغار ، وبتصرفاتها يمكن أن تعين المجتمع فى تحقيق خطته أو تعوقها ، ويمكنها أن تعين المدرسة أو تضعف من أثرها . وليس هناك شك فى أن أمية المرأة تؤدي الى شعورها بالنقص ، واحساسها بعدم تكافؤ معاملتها مما يخشى أن ينعكس أثره على مدى تجاوبها مع المطالب العامة .

وينبغى أن نؤكد هنا أهمية القراءة والكتابة و « المناخ التعليمى » كعامل هام فى تحقيق أهداف مجتمعنا العربى فى تذويب الفوارق بين الطبقات وفى اكتساب المواطنين للمعارف عن طريق الكلمة المكتوبة . كما أن انتشار الأمية كان عاملا من عوامل العبث بالحياة الديمقراطية وحقوق الجماهير فى الماضى التى حرمت من أشياء كثيرة من بينها المعرفة .

خامسا : والتسرب فى حد ذاته أحد العوامل التى قد تعوق ما تضعه الدولة من خطط للتنمية الاجتماعية والاقتصادية يتطلب تنفيذها وجود مواطنين تلقوا حدا أدنى من التعليم . ان التطورات الاقتصادية الحديثة وزيادة الاهتمام باحداث أقصى معدلات للتنمية الاقتصادية والاجتماعية قد وجه الانتظار أكثر من ذى قبل الى التعليم باعتباره أداة من أدوات الانتاج لها أثرها الخطير فى التنمية الاقتصادية . فالتعليم لم يعد مجرد خدمة استهلاكية تقدمها الدولة للأفراد بل أصبح استثمارا ، وأصبحت الدول تخطط للتعليم وتعلق على عائدته من القوى البشرية آمالا كبيرا لتحقيق أهدافها فى التنمية الاقتصادية والاجتماعية .

سادسا : اصف الى ما تقدم أن التسرب يشكل ما يطلق عليه «الفاقد» أو «المهدور» في التعليم ، لما يترتب عليه من اهدار وضياع للجهد والمال الذى ينفق على تعليم المرحلة الأولى . فاذا اخذنا فى الاعتبار أن نسبة المتسربين تشكل ١١ر٤ ٪ من مجموع المقيدىن بالمدرسة الابتدائية ، وان متوسط تكلفة التلميذ فى العام الدراسى ١٩٦٧/٦٦ بلغت ١١ر٧ جنيهها ، لأدركنا فداحة الخسارة المادية المترتبة على التسرب من تعليم المرحلة الأولى .

مقترحات لعلاج المشكلة :

هناك أكثر من اقتراح لعلاج مشكلة التسرب فى المدرسة الابتدائية ، وان كان معظم هذه المقترحات يتوقف على توفير الامكانيات الاقتصادية . ونحن نضع المقترحات لتكون موضوعا للمناقشة وللأخذ فى الاعتبار عند دراسة هذه المشكلة .

١ - ان فكرة اعادة التغذية الى المدرسة الابتدائية تلقى قبولا اليوم من المهتمين بهذه المشكلة . ان تقديم وجبة مهما كانت بسيطة قد تحمل ميزانية الدولة مبلغا قد يصل الى ١٥ مليون جنيه على أساس تعميم تقديم هذه الوجبة فى جميع المدارس ، وهو مبلغ لا تستطيع ميزانية الدولة تحمله فى ظروف الاعداد للمعركة .

٢ - وثمة اقتراح يقضى باعادة التغذية على ان يقتصر تقديم الوجبة الغذائية على المناطق ذات الدخل الاقتصادى المنخفض والتي ترتفع فيها نسبة التسرب . فليس ثمة ما يدعو الى تقديم مثل هذه الوجبة لكل التلاميذ فى القاهرة والاسكندرية وغيرهما من المدن حيث تكتظ الفصول بالتلاميذ ويحرص الآباء على انتظامهم بالدراسة .

وكانت التغذية فى المدرسة الابتدائية موضوع دراسة قدمها أحد وكلاء وزارة التربية والتعليم . ويتضمن المشروع احصائية تشمل ١٣ر١ مليون تلميذ فى جميع المحافظات تتكلف تغذيتهم نحو مليون و٣٠٢ ألف جنيه فى حالة تقديم فطيرة ، ومبلغ ٢ مليون و٨٧٤ ألف جنيه فى حالة تقديم وجبات تتراوح بين ١٠ مليارات و٣٥ مليا تتضمن بيضة وورغيفا ، او قطعة جبن وحلاوة ورغيفا ، وفقا للظروف المحلية بكل محافظة .

ويقضى المشروع بتمويل التغذية المدرسية عن طريق الضرائب والرسوم التى تفرض لهذا الغرض ويفيد منها أبناء المحافظة ، على أن تسهم وزارتا الصحة والقوى العاملة والمؤسسات والجمعيات التعاونية والمصانع والشركات وغيرها التى تقع فى دائرة المحافظة فى المشروع كما يتم تمويله من أرصدة صندوق الخدمات والمعونات ، على ألا ترتبط خطة التغذية بهذه المعونات حتى لا تتأثر بانقطاعها .

وهناك اقتراح بأن يسهم عائد الأرباح في الجمعيات الزراعية في مصاريف التغذية ، وأن تشترك المجالس المحلية بنصيب ، على أساس ١٥ ٪ من عائد الجمعيات يتحمله الزراع الذين يملكون ٥ أفدنة فأكثر ، و ١٥ ٪ من النفقات تتحملها مجالس المدن والقرى ، و ٣٥ ٪ من صندوق الخدمات بالمحافظة و ٣٥ ٪ من المصانع وشركات الإنتاج .

ولا شك أن تنفيذ مثل هذا المشروع يرفع من قدرة التلاميذ على التحصيل والفهم ، وفي الوقت نفسه يحد من نسبة التخلف الدراسي الناتج من سوء التغذية ، ومن نسبة الفاقد من التعليم الابتدائي نتيجة التسرب .

٣ — وهناك اقتراح يقضى بحذف أسماء المتسربين بعد مضي عام واحد من تسربهم للافادة من الأماكن الخالية بالفصول ، ولكن رجال الوزارة يعترضون على ذلك بقولهم : من السهل دائما حذف أسماء المتسربين لكن ذلك يخلق مشكلة جديدة فإن التعليم الابتدائي الزامى ، ومادام الطفل في سن الالتزام فلا تملك الدولة حق إبعاده من المدرسة بل أن من واجبها أن تساعد على الانتظام في الدراسة .

٤ — أن تقوم مديريات التعليم بإجراء حذف مؤقت للتلاميذ المتسربين أو تسجل أسماءهم في كشوف مستقلة وأن تتولى هذه المديريات صرف الأدوات المدرسية مطابقة لأعداد الحضور الفعلى للتلاميذ .

٥ — التوفيق بين أوقات الدراسة ومواسم الأعمال الزراعية حين يكثر الطلب على ايدى العاملة ، وذلك عن طريق تنظيم الأجازات الموسمية والسنوية بما يتناسب مع الظروف المحلية وبما يسمح بمشاركة التلاميذ لأبائهم في الأعمال الزراعية مع الالتزام بطول العام الدراسي المقرر .

٦ — أن تتعاون الأجهزة التعليمية مع الإدارة المحلية في تنفيذ القانون ، وبالأخص المادة ٥ منه والحقيقة أن هذا القانون لا يطبق ، ولو طبق بالفعل لاحترمه جميع أولياء الأمور .

٧* — ضرورة العودة الى نظام اليوم الكامل حتى تتخذ الدراسة طابعا أكثر جدية ، ويمكن تنظيم أوجه النشاط المدرسى خارج الفصل مما يجعل الدراسة أكثر تشويقا واجتذابا للأطفال .

٨ — تيسير ظروف المعيشة الضرورية للمعلمين ، مما يساعد على استقرارهم واهتمامهم بعملهم ، الأمر الذى يجعل المدرسة موضع اهتمام وتقدير التلاميذ وأولياء الأمور ، ومن ثم انتظام الأبناء في الحضور .

القيم الفنية والجمالية في الوسائل التعليمية

للاستاذ محمود النبوى الشال
مدير عام بديوان الوزارة

لوسائل التعليمية صلة وطيدة بالعمل الفنى التشكيلى ، وهذه حقيقة ثابتة لتكامل العمل والوفاء بالتزاماته المقررة ، وإذا انسلخت الوسيلة عن القيم الفنية أو تجردت منها فلا يمكن الوصول الى ما نريده لها من كمال مرجى ومستوى منشود .

ان العمل الفنى ولمسات الفن الجمالية وبصماته الحية تبتث في الوسيلة مجموعة من الصفات والمقومات اذا توافرت فيها كانت مجدية وكانت محققة لفلسفتها ولفهومها ولغرضها ، أما اذا فقدت الوسيلة تلك المقومات الأساسية التى ينبغى أن تتوافر فيها فانها تصبح باهتة وتصبح نابية ، ولا يمكن أن تحقق العائد التعليمى منها اطلاقا ، وفيما يلى أقدم مع التحليل الموجز بضع نقاط أساسية تحوم حول هذا الموضوع وتغطى جوانبه :

١ - الذوق السليم :

في مقدمة الأشياء الأساسية الواجب توافرها في الوسيلة التعليمية ان تتسم بالذوق السليم لأنها أداة ابحائية وظيفية يراد بها أن تستهوى الافئدة وأن تجذب اليها النفوس سواء كان ذلك بالنظر والمشاهدة ، أم بالسمع ، أم بالاحساس ، أم باللمس ، فإذا كانت الوسيلة منفرة فانها سوف تكون سببا جوهريا في العزوف عنها من جانب المتعلم المستفيد الذى سيضرب كسحا عنها اذا فقدت الذوق السليم .

معنى هذا ببساطة أنه لا بد أن تكون الوسيلة التعليمية ذات جاذبية جمالية ، وذات رواء ومظهر أخاذ يأخذ بالألباب ، وهذا يستدعى توافر عناصر كثيرة وصفات فنية معينة ترقى بالوسيلة بحيث تحقق هذا الهدف الاصيل .

٢ - الألوان وعلاقتها بالوسيلة التعليمية :

لو أخذنا عنصر اللون كجانب من الجوانب الهامة في بناء الوسيلة التعليمية فانما نستمد ذلك من طبيعة الحياة التى تتعرض في العادة لمؤثرات وانعكاسات تأتى من اشعة الشمس ومن الأضواء والأنوار وطبقات الجو المختلفة ، فتتأثر جميع المرئيات بها تأثرا كبيرا ، فالثمرة أو السمكة أو

الزهرة أو الطائر أو الفراشة لو تعرضت لمؤثر ضوئى معين فستظهر بشكل خاص ويصبح لها قوام وكثافة لا يخطئها النظر ولا يهملها الحس المرهف ، ولو وضعت هذه العناصر نفسها تحت مؤثرات ضوئية أخرى تختلف قوة أو ضعفا أو صحة فستتأثر بها حتما وسيتغير الأثر اللونى عن سابقه .

ان اللون عامل له أهميته وخطره فى حياتنا بعمامة نتيجة التباين الملحوظ الموجود فى الألوان والاختلاف النوعى الكائن فى طبقاته ودرجاته ، وهذا من شأنه ان يصبغ الوجود الانسانى وما حوله بالمتعة . ولو أننا جميعا لبسنا قماشاً موحداً بلون بعينه وليكن مثلاً اللون الأخضر أو البنفسجى أو الأحمر أو أى لون آخر من الألوان المعروفة وكنا على شاكلة واحدة فماذا تكون النتيجة ، لا شك أننا سنمج هذا اللون ونكرهه لماذا ؟ لأنه أصبح سائداً ومتكرراً ولم يعد يجذب أنظارنا اللهم الا فى البداية ، ثم سرعان ما يزول هذا الأثر وينطفئ هذا البريق ، فالذى يأكل نوعاً من الفاكهة باستمرار فإنه سيزهده حتما ويرغب فى شئ آخر ، لكن اذا كانت هذه الألوان متنوعة ومختلفة فإنها ستبعث على الإثارة وتدعونا الى التأمل فيها والى التزود بما تشعه وتعكسه .

وكثيراً ما يعتمد المعلمون على استعمال اللون الأصلى المستمد من الأنوبة أو (البالطة اللونية) مباشرة ويمسكون الفرشاة ويستخدمونها ، ويتعلل بعضهم بأنه ليس أمامهم الا هذه الألوان الموجودة لديهم على حين أنه يمكنهم بكل بساطة ويسر تكوين عدد من الألوان المشتقة من هذا اللون بإضافة اللون الأبيض واحداث مخففات عديدة من درجات الفواتح ، وهذا يتأتى بالمران والتجريب ، ولا مانع من الاستعانة برأى المختص الخبير وفكرته عن اللون وطريقة اعدادها وأسلوب استخدامها .

اذن يجب أن يراعى فى اللون جوانب التغدد والاشتقاق ، لأن اللون الثابت ، اللون الوحيد ، عامل من عوامل الاعراض عنه وبخاصة اذا وضع كما هو دون مساس ، ومن هنا تصبح تلك الخبرة ساذجة محدودة لا يصح تشجيعها أو الأخذ بها فى عالم الوسائل التعليمية واعدادها ، فاللون له مقومات كثيرة وله صفات متميزة ومختلفة اختلافاً كبيراً ، فبعض الوسائل تتطلب هدوء اللون وتجانسه والا يتباين مع غيره ، على حين أن بعضها الآخر يستلزم ألواناً قوية متباينة ، وعلى هذا الأساس يكون الانتخاب الصحيح الذى يلائم كل وسيلة ليوافى التزاماتها ويعبر عن مضامينها ويلبى غاياتها .

٣ - روح الوسيلة وفلسفتها :

طبيعة الوسيلة تقتضى تحرى ما تفرضه من التزامات قبل تقديمها وعند تقديمها لا تقدم الا فى حالة النضج والاكتمال ، وهذا له أهميته القصوى

للملاحظة ما تفرضه كل وسيلة من سمات وما تهدف اليه من معنى ، وما يقابل ذلك من دقة اختيار هيئات بعينها وألوان خاصة ، وفى بعض الأحيان تكون الوسيلة ذات طابع هادىء أو مرح أو صاخب أو ساخر ، وإبراز هذه السمات أمر حتمى ، وفى كلا الحالات المختلفة لا بد من توخى القيم الفنية والجمالية حتى تضى على الوسيلة المظهر المقبول السائغ الذى يدفع المشاهد الى استقرارها وحسن الافادة منها عند التطبيق .

٤ — المستفيدون من الوسيلة التعليمية :

لعل من المفيد أن نتعرف أولا على العدد الذى سنقدم اليه وسيلة بعينها فهذه ناحية جديرة بالاعتبار لأن لكل وسيلة امكانية محددة من حيث تحديد العدد الذى يمكن أن تقدم اليه وفاء بمتطلباته الكمية والكيفية ، ومعنى هذا ضرورة خضوع الوسيلة حجما ومساحة وشكلا عاما للحدود العددية المتناسبة ، وكذلك عند النظر الى هذا الحجم أو تلك المساحة اتوخى فى الوقت ذاته ماذا عساه أن يوضع على هذه الوسيلة من الخطوط أو الكلمات أو الرسوم أو أية اشارات معينة أو وحدات هندسية أو خامات تكميلية أخرى ، كل هذه الأشياء لا بد أن تكون فى مجال الحساب والتفكير ، كيف نخرجها وكيف نهىء لها أن تنظر من جميع الوجوه ، والا تكون مزحمة أو متشاحنة بحيث لا يطمس جزء جزءا آخر أو يعطل وظيفته ، نعم ! لا بد أن ما يتفق على وضعه فى هذا الحيز وهذا المدى يكون وسيلة سهلة للرؤية السليمة الصحيحة الصافية من جانب الأعداد المستفيدة ، وفى حالة من الانضباط والنظام وتكافؤ الفرص ، ولا يخفى ما يلعبه الفن فى كل هذا وما يحققه من مساعدات وخدمات جمالية ووظيفية .

٥ — وضوح الوسيلة وبساطتها :

ان وضوح الوسيلة وبساطتها من الزم الخصائص الواجب تحقيقها بالاقيسة الصحيحة والموازن الدقيقة بحيث تؤكد فى النهاية ما نسبميه السهل الممتنع أو ما قل ودل متحاشين كل تعقيد فلسفى أو تركيب مزجى حتى لا يضيع الأثر المطلوب ، فالبساطة فى حد ذاتها مظهر أساسى من مظاهر الجمال وتأكيد له ، وليس المقصود بالبساطة الهرب من القيم أو اختزال الحقائق أو زوال الأشياء ، بل انها البساطة المركزة الدالة المعبرة من أقصر طريق ، التى يمكن قبولها والارتياح اليها عند تنفيذ الوسيلة .

رب كلمة تسمعها عن طريق الاذاعة أو التلفاز فتتنزل من نفسك منزلا كريما ويتقبلها ذهنك تقبلا حسنا وتتأثر بها أيما تأثير ، ورب كلمات كثيرة يهمل بها كاتب أو يدبجها مؤلف ولا تقع فى نفسك موقعا مناسبا ، فالعبرة هنا ليست بكثرة المادة وضخامتها ولكنها بنوعها وكيفها ، وهذا ما يعزز مفهوم البساطة والوضوح بالنسبة لاية وسيلة تعليمية .

٦ - وحدة الشكل العام في الوسيلة التعليمية :

من الأمور الطبيعية والحتمية النظر الى الوسيلة التعليمية كمركب عام وكوحدة كلية لا تقبل التجزئة. أو التفتت لأن قوة الوسيلة تتحدد عادة في اطار هذا البناء المتكامل ، وتجزئة الوسيلة الى أغراض عديدة متعارضة يعد خروجاً عن مضمونها الحقيقي الاصيل الذي يقصد لذاته ، كما يعد تعطيلاً للهدف المباشر المحدد من الوسيلة ، ومثل هذا الاتجاه يعد أسلوباً تخضع له الأسس الجمالية في العمل الفني التشكيلي ، وينطبق في الوقت نفسه على الوسائل التعليمية .

٧ - الخامات المستخدمة والخامات البديلة في الوسيلة التعليمية :

يحسن في الوسيلة التعليمية مراعاة الاقتصاد في الخامات المستخدمة وعدم الاسراف في نوعياتها وكمياتها حتى لا تتضارب النظرة اليها ، وحتى نتفادى التشويش الذي يترتب على ذلك في الرؤية . واختيار الخامات المناسبة للوسيلة أمر له أهميته من حيث الصلاحية ومن حيث تحقيق الجانب الجمالي الذي تخدمه خامه بعينها أكثر من غيرها ، وهذا يتطلب بطبيعة الحال تدريباً طويلاً وتمريناً متصلًا ودراسات مستمرة تسمح للممارس أن يصل الى درجة مناسبة من دقة الاختيار واكتساب المهارة في تطويع الخامة التي تبرز الوسيلة بالدرجة المأمولة والغاية المتوخاة حتى يكون لها تأثيرها العميق .

وأحب أن أنوه هنا بما يجب على مبتدعي الوسائل التعليمية ومنفذيها من مواصلة البحث والكشف عن الخامات المناسبة من مصادرها البيئية والمحلية حتى لا نظل عبيداً للخامات المجلوبة المستوردة ، كذلك يهمني أن أشير الى ضرورة الافادة من الخامات الاضافية ومن المتروكات المنزلية والنفايات التي لا تلقى بالا على حين أنها يمكن أن تكتسب الصلاحية التنفيذية في خدمة كثير من الوسائل التعليمية متى وجهنا لها فكرنا وذوقنا فنكون بذلك قد وفقنا بين الغرض الأساسي من خلق الوسيلة وبين الناحية الاقتصادية حتى لا نتكبد نفقات باهظة ، وأنبه كذلك الى أهمية مراعاة اختيار الخامات البديلة في حالة تعذر الحصول على الخامات الأصلية حتى لا يتوقف العمل ، وحتى يكون لتلك البدائل من الخامات فرصة التداول والتطبيق لتحويل الرخيص الى نفيس والصور المنعدمة القيمة الى صور ذات قيم فنية لها وزنها وبهاؤها فضلاً عن أنها تغنى عند الضرورة بشكل مرض ومقتنع .

٨ - اقتران الشكل الجمالي بالوظيفة التفعية :

إذا كان من أوليات الوسيلة التعليمية أنها تخدم غرضاً تعليمياً وظيفياً فإنها في الوقت ذاته لا بد أن يتوافر فيها الجمال الحسى المنظور ، وليس

بين الفئتين غنى لواحدة عن الأخرى ، فهما في الحقيقة صنوان متلازمان مكملان لبعضهما ويتعاونان معا على تحقيق هدف مشترك يجمعهما في إطار موحد .

ان مجرد التوفيق والتلازم بين القيم الجمالية والقيم الوظيفية في الوسيلة التعليمية ومحاولة الجمع بينهما آية من آيات التفكير السليم في حياتنا المعاصرة . ولقد اشار الى ذلك « هربرد ريد » في قوله : « الجمال والنفعية صنوان متلازمان لا ينبغي فصلهما » فالشيء الجميل الذي يكسو الوسيلة التعليمية لا يمكن تجريده من المنفعة ، كما ان النافع لا يخلو من الجمال النسبي .

٩ - العلاقات الفنية في الوسيلة التعليمية :

لا بد ان يتوافر في الوسيلة التعليمية الشعور بالعلاقات الفنية السليمة التي تربط بين خط وخط ومساحة ومساحة ولون ولون وسطح وسطح ، كل ذلك في إطار الهيئة العامة للوسيلة التي تقوم أساسا على التوفيق بين تلك العناصر المؤتلفة ، وتحقيق ذلك بعد في حد ذاته ضربا من ضروب التكامل الجمالي المقتن ، وضبطا للوحدة والنغم الذي يظهر الوسيلة في نسق بديع وشكل منسجم .

١٠ - الأثر الذاتي في انتاج الوسيلة التعليمية :

لم تعد الوسيلة التعليمية عملا تقليديا يمكنك ترديده وفقا للتقاليد القديمة والآثار المسبقة ، ولكنها في الحقيقة اثر من آثار النفس ومظهر من مظاهر الشعور ، وخلق ذاتي ينبض بالحياة ويكشف عن احساس الفرد ، ويجمع فيه بين الاكتساب السليم والتحرر الواعي مع الدقة في التفكير والجمال الفني في التنفيذ .

ان الوسيلة التعليمية الناجحة لا تقوم ولا تنهض على غير الخلق والبناء والابداع والتصرف والتنوع الذي ينفي بصوره الجديدة القوالب المصنوعة ويقضي على الضعف والتخلخل والاضطراب ، ويكون ذلك باعنا على حفز الهمم ومضاعفة النشاط ، والى التكامل في تشكيل الوسائل المختارة عن علم بحقائقها وفهم لدقائقها وقدرة على حل مشكلاتها والقضاء على مصاعبها مع الحرص على ابراز الطابع المميز وتهئية السبيل امامه للنمو والاضافة في مجالاته وآفاقه التي يمكن ان يبرز فيها .

١١ - ائزان الوسيلة التعليمية واستقرارها :

يراعى في الوسيلة التعليمية ان تكون في حالة مستقرة وقابلة للثبات

حتى يسهل استخدامها مع توفير الراحة النفسية والرؤية السليمة لكل من المعلم والمتعلم ، أما اذا فقدت هذا العنصر فانها تتعرض للاهتزاز وتجلب لمستخدمها ضيقا نفسيا ، وقد يترتب على هذا النقص ضياع الوقت واثارة الشك في نفوس المتعلمين وعدم الايمان بجدوى الوسائل واثرها .

١٢ - الصحة العلمية والفنية للوسيلة التعليمية :

الوسيلة التعليمية لا بد ان تكون صحيحة علميا وفنيا ، فالمعلم له فروضه وقوانينه ونتائجه ، وهذا ضرب من ضروب التكامل وطرح للتناقض ، وكذلك الحال بالنسبة للفن الذى يهدف بدوره الى التكامل والانجاز الكفاء . والوسيلة لا تقرر صلاحيتها الا بتوافر هذين الجانبين والا بعد التطبيق العملى لها والاختبار البعيد عن الارتجال ، ولا بد من الافادة من خبرة الغير من اهل الفكر والاختصاص حتى نبتعد بالوسائل عن الضعف والنقص وعن السطحية والآلية والتقليدية .

بهذا الأسلوب تتم معاشة الوسيلة وتأخذ التجربة حقها من البحث في ضوء الناحية العلمية المعززة بالناحية الفنية ، وعلى هذا يكون الالتزام باخراج الوسيلة التى يتمثل فيها هذان الجانبان الأساسيان مقرونة بذاتية صاحبها وبالصورة التى يستريح لها ويدل على نفسه من خلالها ، بحيث تعطى خصائص معينة تؤكد طابع الوسيلة وشخصيتها الحية .

هذه بعض اللمسات التى تؤكد العلاقة بين الوسيلة التعليمية التى ترتبط ارتباطا وثيقا بالقيم الفنية والجمالية ، أرجو ان تثير اهتمام المعلمين والمعنيين بأمر الوسائل التعليمية ، وأن يجدوا فيها بعض العون لهم فى حل بعض المشكلات التعليمية التى قد تصادفهم اثناء البحث والدراسة ، وعند التطبيق الرامى الى تطوير العملية التعليمية وتحسينها ، وعند التفكير فى ابتكار وسائل تعليمية جديدة تلاحق التطويرات التربوية العصرية وتواكب التقدم العلمى ، وتحقق الآمال العراض التى يعقدها المربون والمخططون . المهتمون بموضوع الوسائل التعليمية واستخداماتها فى المراحل التعليمية على اختلاف انواعها ومستوياتها .

إنطباعات عن التعاليم في بولونيا الشعبية

دكتور يوسف خليل يوسف
مدير عام البحوث الفنية

النظام التعليمي في بولونيا بين نظم التعليم في المسالم :

يمثل النظام التعليمي في بولونيا واحدا من نماذج النظم التعليمية ذات الكفاءة العالية ، من حيث تخطيطه وبنيته ، ومحتواه ، ودوره الخلاق في دفع حركة البناء والتقدم المطرد التي يشهدها المجتمع البولوني منذ اعادة بنائه في اعقاب الحرب العالمية الثانية عام ١٩٤٥ .

واذا كان النظام التعليمي الكفاء في اى مجتمع ، مرآة تعكس بصدق ظروف الحياة ، وانماط العمل ، وانماط التفكير السائدة فيه ، وتجسد بحق اهداف هذا المجتمع على ضوء معاناته في الماضي ، والظروف المحيطة بحاضره ، والصورة التي رسمها لمستقبله ، وعلى ضوء حركة التطور التي تحدث داخل المجتمع ذاته ، وخارجه في العالم .. ، فان علاج جوانب النظام التعليمي في بولونيا في هذا الاطار ، يقتضى بداية تصور الأرضية التي يتركز عليها هذا النظام في مجالاتها المتكاملة بشكل عام ، وأبرزها :

الأرض ، والشعب ، والموارد ، والنظام الاجتماعى ...

يقوم النظام التعليمي في بولونيا ٤ في وطن يشغل في وسط اوربا مساحة تقدر بنحو ٣١٢ر٧٠٠ كم^٢ ، اى ما يعادل ١/٣ مساحة مصر تقريبا ، ومع ذلك فعدد الشعب البولوني يقترب من عدد سكان مصر ، فهو يبلغ الآن ٣٣ مليون نسمة . غير أن ثمة فارقا كبيرا بين القطرين من حيث : - التوزيع الجغرافى للسكان ، ومعدل نموهم السنوى ، ونسب توزيعهم على الأنشطة الاقتصادية الرئيسية .

فبينما ينتشر السكان في توزيعهم على سهول بولونيا الخضر التي تشمل معظم المساحة ، وكذلك في مناطق الجبال المحدودة في الجنوب ، يتركز

(١) جاءت هذه الانطباعات من خلال زيارة قام بها كاتب التقرير لجمهورية بولونيا الشعبية في المدة من ١٥/١١/١٩٧٢ - ١/١٢/١٩٧٢ ، استهدفت التعرف على النظام التعليمي في بولونيا من خلال مخططاته ، وواقعه التطبيقي .

٩٨٨ ٪ من السكان في مصر في أرض وادي النيل ودلتاه ، وهي مساحة لا تزيد على ٤ ٪ من المساحة الكلية للبلاد أما القلة الباقية من السكان فهم مبعثرون في الصحارى حيثما تتوافر موارد المياه أو في نقط التعدين القليلة . ومن هنا ، فإن كثافة السكان في الأرض المعمورة في بولونيا تبلغ حوالى ١.٤ نسمة في الكيلو متر المربع ، بينما ترتفع الى حوالى ٨٠٠ نسمة في الكيلومتر المربع من المعمور في مصر وهي بذلك من أكثر جهات العالم ازدحاما بالسكان . وبينما يتزايد السكان في بولونيا بمعدل بطيء لا يكاد يتجاوز ٨ر٥ لكل ١٠٠٠ من السكان ، فإن معدل الزيادة في مصر يقفز الى حوالى ٢٨ لكل ١٠٠٠ من السكان أى ما يزيد على ثلاثة أضعاف معدل النمو السكاني في بولونيا ..

والمغزى الذى تشير اليه هذه الحقائق وآثارها على التعليم ، أن النظام التعليمى في بولونيا لا يواجه أعباء التفجر السكاني الماثل في مصر ، وبالتالي لا يواجه الضغط الشديد من جانب ملايين الفتيان والفتيات ، ممن هم في سن التعليم في مراحلهم المختلفة لا سيما المراحل الأولى حيث التعليم اجبارى وتلتزم الدولة فيه بتدبير مكان لكل من يتقدم اليه .

وبينما يقدر عدد السكان الذين يكسبون دخلهم من الزراعة في بولونيا بحوالى ٣٠ ٪ فقط من جملة عدد السكان ، وعدد الذين يكسبون دخلهم من المهن غير الزراعية (الصناعة) — النقل والمواصلات — التجارة — مهن الخدمات ، بحوالى ٧٠ ٪ من عدد السكان .. ، فإن الأوضاع في مصر تختلف عنها في بولونيا ، فنحو ٦٥ ٪ من السكان يكسبون دخلهم من الزراعة بينما ٣٥ ٪ فقط من السكان يكسبون مواردهم من المهن غير الزراعية .

وبينما دخلت بولونيا عصر التصنيع الثقيل وعاشت ثورتها الصناعية مباشرة بعد الحرب العالمية الثانية — رغم ما أصابها من تدمير شبه شامل على يد ألمانيا النازية — وخصصت الدولة طوال ربع القرن الأخير أكثر من ٤٠ ٪ من الأموال المخصصة للاستثمارات لتصنيع البلاد ، وأحرزت بولونيا معدلا سنويا كبيرا للنمو في الإنتاج الصناعى حيث بلغ ٨ر٥ ٪ خلال السنوات العشر الأخيرة وبذلك دخلت بولونيا في عداد الخمسة عشر بلدا الأول في العالم فيما يخص حجم الإنتاج للسلع الرئيسية ، ومن ثم ارتفع نصيب الصناعة في الدخل القومى من ١٣٦ ٪ في عام ١٩٥٥ الى ٤٤ ٪ عام ١٩٧٠ ... ، بينما هذه في الحال في بولونيا ، فإن مصر رغم الظروف التى مرت بها والضغط الاقتصادى التى تعرضت لها البلاد من جانب بعض الدول الكبرى بسبب موقف مصر القومى من القضايا السياسية

في المحيطين العربي والعالمي ، قد بدأت نهضتها الصناعية الأولى عند منتصف الخمسينات ، وأخذت تدخل عصر التصنيع الثقيل في مطلع السبعينات .

وجنبا الى جنب مع التقدم الذي تحقق في تصنيع البلاد ، ومع التطور الجذري الذي طرأ على دور الصناعة في الاقتصاد والدخل القومي ، فإن الزراعة في بولونيا ما زالت تلعب دورا هاما في تكوين الدخل القومي وفي التصدير ، ويسير التطور التقني في الزراعة بخطوات واسعة مع التطور في مجال الصناعة ، فتطور صناعة الأسمدة ، وميكنة الأعمال الزراعية واستخدام الأساليب العلمية في تنمية الثروة الحيوانية ... الخ ، كل ذلك وغيره أدى الى رفع مستوى الانتاج الزراعي وإسهامه بدور فعال في بنية الاقتصاد البولوني .

وان انعكاسات هذا التطور في البنيان الاقتصادي على بنية التعليم وتوجيهه في بولونيا ، لتبرز بصورة جلية في سياسة الربط العضوي والحقيقي بين نظم التعليم وخططه من ناحية وخطط التنمية الاقتصادية ومتطلباتها من ناحية أخرى من حيث اعداد الكوادر المهنية اللازمة لتطوير اقتصاديات البلاد كما سنشير الى ذلك بشيء من التفصيل فيما بعد .

النظام الاجتماعي :

إذا كانت الأرضية الديموغرافية والاقتصادية التي يتركز عليها التعليم في بولونيا ، تلعب دورا أساسيا في توجيه التعليم ، فإن للمناخ الاجتماعي الذي يستظل به النظام التعليمي دوره للمؤثر كذلك في عملية الضبط والتوجيه هذه ، ومن هذه الزاوية فبولونيا دولة اشتراكية ، يتركز نظامها الاجتماعي والاقتصادي على المذهب الاشتراكي .

ويتميز التطبيق الاشتراكي في بولونيا بالسمات الرئيسية الآتية :

١ - أن الاقتصاد البولوني اقتصاد مختلط بين نظامي الملكية العامة في بعض القطاعات والملكية الخاصة في قطاعات أخرى من الانتاج فالملكية العامة لوسائل الانتاج تشمل الصناعة ، والمناجم ، والتجارة ، والمواصلات ، والتمويل . أما الزراعة فهي في قسمها الأكبر ملكية خاصة ، فنحو ٨٤ ٪ من الأراضي الزراعية يملكها الفلاحون ، والحد الأعلى للملكية الزراعية لا يتجاوز ٥ هكتارا للفرد (١١٥ فدان) على أن يبدأ التطوير المخطط قد حققته الدولة بأساليب مختلفة للتأثير على الانتاج الزراعي ومن قبيل ذلك أنها تعمد الى تحديد أسعار شراء المحاصيل الزراعية والى تزويد الفلاحين بوسائل الانتاج كما أن الدولة في مزارعها تعمد الى انتاج البذور المنتقاة لاعطائها للفلاحين كما تعمل على تزويد القطاع الزراعي بالمهرة من الفنيين .

٢ - أن النظام الاشتراكي في بولونيا يهيء العملة الكاملة لن هم في العمر النشط الفعال رجالا ونساء وهؤلاء يشكلون نحو ٥٤ ٪ من جملة عدد السكان .

٣ - أن خطة تطوير الاقتصاد وعصرنة الصناعة تستهدف بصورة رئيسية المساهمة في رفع مستوى حياة السكان بشكل محسوس ، فالإقتصاد في خدمة الإنسان وآية ذلك ، انه قبيل الحرب العالمية الثانية كان متوسط الدخل القومي للفرد في بولونيا لا يتجاوز ٢٠٠ دولار سنويا وهو الآن يتراوح بين ٧٥٠ ، ١٠٠٠ دولار ثم أن المجتمع البولوني هو مجتمع الخدمات ، فنحو ٧٥ ٪ من مجموع السكان يتمتعون بالعناية الطبية المجانية - واثمان الادوية المخفضة وفي كل عام يذهب ما يقارب من مليوني طفل في معسكرات أو مخيمات لتمضية العطل الدراسية . ونحو ٢٥ مليون من الراشدين يستفيدون من مراكز السياحة باشتراكات زهيدة . وعلى الرغم من الدمار الهائل الذي لحق المساكن ابان الحرب العالمية الثانية حيث تهدم ثلث هذه الابنية ، وعلى الرغم من زيادة عدد سكان المدن نتيجة هجرة سكان الريف الى المدن للعمل في مهن غير زراعية ، فان حركة بناء دور السكن سارت بخطوات نشيطة بحيث أصبح متوسط الكثافة للاسكان ثلاثة اشخاص لكل غرفتين .

٤ - أن ثمة تقارب كبير في مستويات الدخل والعيش بين فئات الشعب المختلفة ، فليس ثمة فجوات واسعة بين أدنى الدخل واعلاها ، ومتوسط الدخل السنوي للفرد كما اشرنا يتراوح بين ٧٥٠ ، ١٠٠٠ دولار سنويا .

السمات العامة للتعليم في بولونيا :

يتسم نظام التعليم بجمهورية بولونيا بالسمات الرئيسية التالية وهي انعكاس صادق للظروف الاقتصادية والنظام الاجتماعي في الدولة :

فاذا كان التخطيط الكفاء والتنفيذ الجاد هو من سمات النظام الاشتراكي في بولونيا - فان انشاء المؤسسات التعليمية ونوعياتها ، وتوزيعها يخضع لقواعد التخطيط أيضا ، وتسهم اللجنة القومية للتخطيط ، وهي تمثل السلطة العليا للتخطيط في الدولة ، في عمليات تخطيط التعليم هذه ، بجانب الأجهزة التعليمية والتربوية المتخصصة التابعة لوزارة التربية والتعليم ، والتي مستشير اليها فيما بعد .

واذا كان من القواعد الأساسية للاشتراكية اتاحة الفرص المتكافئة والمساواة الاجتماعية بين المواطنين والقضاء على الحواجز المصطنعة بينهم،

فان الدولة تتيح الآن فرصة التعليم امام جميع الفتيان والفتيات من سن سبع سنوات ، ولدة ثماني سنوات حتى الخامسة عشرة ، فهذه المرحلة التي تشمل ما يقابل في مصر المرحلتين الابتدائية والاعدادية تقريبا ، مرحلة تعليم اجبارية في بولونيا .

وفضلا عن ذلك فان التطبيق الاشتراكي في بولندا يجعل التعليم بالمجان — كما هي الحال في مصر — في مختلف مراحله ، وبالإضافة الى ذلك فهناك نسبة كبيرة من الشباب في المعاهد العليا والجامعات وبعض المدارس يتلقون المنح ، ويعيشون في مدارس داخلية أو بيوت جماعية ويستفيدون من خدمات مختلفة تشمل الوجبات الغذائية باثمان مخفضة ، والخدمة الطبية المدرسية، ومعسكرات الترفيه والدراسة وكذلك أشكال أخرى من المعونات .

ثم ان الطريق مفتوح امام أي مواطن قادر على مواصلة تعليمه وراغب فيه ، لكي يستمر الى أعلى المستويات ، حتى اذا كان قد التحق بالمدارس الفنية بعد انتهاء تعليمه الاجباري في مدارس الثماني سنوات . وفرص التعليم متاحة لمن يعملون ويبرهنون على الكفاءة المطلوبة وعلى استعداد ذهني جيد ، وفي هذه الحالة يجمعون بين العلم والدراسة أو يمنحون اجازة بأجر للتفرغ للدراسة أو ينتظمون في الدراسة مسائيا وغير ذلك مما يؤمن سياسة الباب المفتوح في التعلم امام الجميع بقدر ما تسمح به استعداداتهم وقدراتهم .

ودعما لمبدأ المساواة الاجتماعية ، فان للذكور والإناث في بولونيا حقوقا متساوية في التعليم وفي كل مجالات الحياة ، وعلى هذا ، فان التعليم بكافة مستوياته تعليم مختلط وموحد بين الفتيان والفتيات . ومن دلائل تحقيق مبدأ المساواة الاجتماعية بين فئات الشعب في مجال التعليم نسبة الشباب من أبناء العمال والفلاحين حاليا في التعليم الثانوي ، فهم يشكلون ٥٠ ٪ من جملة طلاب التعليم الثانوي و ٥٥ ٪ من مجموع طلاب المدارس والكليات .

ولما كان النظام الاجتماعي والسياسي في الدولة الاشتراكية يتطلب الاشراف الكامل على المؤسسات التعليمية ، فان هذه المؤسسات ، فيما عدا القليل جدا منها ، تتبع الدولة ، فهي التي تنشئها ، وتمولها ، وتشرف عليها ، وتوفر كل احتياجاتها .

ولما كان النظام الاشتراكي يركز في الجانب الاقتصادي على الملكية الاجتماعية لوسائل الانتاج ، وتحقيق العمالة الكاملة لمن هم في سن العمل، فمن الطبيعي — وهذه هي الحال — ان ترسم الدولة سياستها التعليمية ،

كما اشرنا ، على أساس تحقيق الربط العضوى بين التعليم من ناحية ومتطلبات المجالات الاقتصادية والاجتماعية المختلفة من الطاقات البشرية من ناحية أخرى ، وذلك عن طريق اعداد الكفايات الفنية على مستوى العمل التنفيذى بجانب توفير الكفايات الفنية العالية ، لسد مطالب تخطيط المشروعات والتوجيه فيها والاشراف عليها ، فهدف النظام التعليمى كما جاء فى الوثائق الرسمية لوزارة التربية والتعليم البولونية ، هو تحقيق النمو الكامل للطلاب ، والعمل على سد احتياجات الاقتصاد القومى من الكفايات الفنية .

والآن ، وقد اوضحنا السمات العامة للنظام التعليمى فى بولونيا فانا نتناول فيما يلى المعالم الرئيسية لمحتوى هذا النظام من حيث : نمطه ، والأجهزة المسئولة عن تخطيطه وتوجيهه ، والسلم التعليمى ، والتوزيع النسبى للطلاب على مراحل وأنواع التعليم المختلفة ، ونظم اعداد المعلمين ، والكتاب المدرسى ، والوسائل التعليمية ، ونظام التقويم والامتحانات ، ورعاية الطلاب ثم نخرج — على ضوء هذه الدراسة — ببعض المقترحات والتوصيات حول بعض مسائل فى مصر .

أولا : نمط الإدارة التعليمية :

الإدارة التعليمية فى بولونيا ذات طابع مركزى . ومن مظاهر المركزية هذه فى النظام التعليمى :

١ — ان السلطات التعليمية فى عاصمة البلاد هى المسئولة ، وهى جهة الاشراف العليا ، على كافة مراحل وأنواع التعليم ، وسائر المؤسسات التعليمية سواء اكانت تابعة لوزارة التربية والتعليم أو لغيرها من الوزارات ، أو تديرها هيئات غير تابعة للدولة ، فكل نشاط تعليمى خارج عن نطاق الدولة ويسهم فى تربية الأطفال وتعليم الشباب ، انما يخضع لتنظيمات وشروط ومبادئ تحددها وزارة التربية والتعليم .

٢ — ان الإدارة التعليمية المركزية فى وارسو هى التى تقوم بتخطيط المناهج واعداد الكتب المدرسية ووضع نظم وبرامج اعداد وتدريب المعلمين وتحديد شروط الالتحاق بكافة المراحل التعليمية ونوعياتها المختلفة ، وتقدير نظم التقويم والامتحانات ، والشهادات الدراسية ومسمياتها وكل ما يتعلق ببركانز العملية التعليمية عامة .

٣ — انه بجانب أجهزة التوجيه والاشراف الفنى وسلطات التعليم المحلية القائمة فى تسع عشرة منطقة تعليمية ، يوجد نظام الاشراف الفنى

على المستوى المركزى حيث يقوم الموجهون العامون المركزيون بمتابعة توجيهات مفتش المناطق ومفتش الأقسام ، كما أنهم يقومون بمتابعة التجارب الرائدة التى توضع موضع التطبيق فى بعض المدارس بالمناطق التعليمية .

ثانيا : أجهزة التخطيط التعليمى والبحث التربوى :

لم ينشأ بعد فى بولونيا مركز أو اكاديمية للبحوث التربوية ، كما أن اكاديمية العلوم وهى أعلى مؤسسة علمية فى الدولة ، لا تضم قسما خاصا للبحث التربوى . وإنما يقوم بمهمة تخطيط التعليم والبحوث التربوية خمسة أجهزة ملحقة بوزارة التربية والتعليم . ويطلق على كل منها اسم معهد على اعتبار أن العمل فى كل من هذه الأجهزة الخمسة ينهض به مجموعة من رجال التعليم الكفاء بالاشتراك مع اساتذة الكليات الجامعية والمعاهد العليا كما يشارك فى عملها بعض الاساتذة المتخصصين من أعضاء اكاديمية العلوم .

وتلك الأجهزة أو المعاهد الخمسة هى :

١ - جهاز أو معهد بحوث البرامج المدرسية للتعليم العام . ٢ - جهاز أو معهد البحوث والمسائل التربوية . ٣ - جهاز أو معهد بحوث رعاية الشباب والخدمات الطلابية . ٤ - جهاز أو معهد بحوث اعداد وتدريب المعلمين . ٥ - جهاز أو معهد بحوث التعليم الفنى .

وتتجه السلطات المسئولة نحو دمج هذه المعاهد الخمس مستقبلا فى اكاديمية واحدة للبحوث التربوية بصفة شاملة .

وبجانب هذه المعاهد الخمسة المنوط بها تخطيط التعليم والبحوث التربوية ، يوجد معهد أو جهاز متخصص لتأليف واعداد الكتب المدرسية للطبع والنشر كما يتبع هذا الجهاز جهاز فرعى متخصص فى اعداد كتب التعليم الفنى والمصورات وكتب التربية وعلم النفس التى يدرسها طلاب معاهد اعداد المعلمين كما يناط بهذا الجهاز أيضا اعداد كتب وكراسات التدريبات ذات الصلة بالمناهج الدراسية سواء اكان ذلك لطلاب مدارس التعليم العام أو الفنى . وهناك مركز متخصص لانتاج الوسائل التعليمية قد احكم تنظيمه بحيث يشمل سائر العمليات ذات الصلة بها .

ومن ثم فإن مركز انتاج الوسائل التعليمية المختلفة ينظم اتساما نوعية التصميم ، والانتاج والتمويل ، والتزويد بالمعدات ، والتوزيع ... الخ .

ومما يسترعى الانتباه ان هذه المعاهد او الاجهزة المتخصصة واقسامها النوعية التى تتفرع عنها ، تعمل بكفاءة نادرة ، ومن خلال الزيارات التى تهيات للزائر لهذه الاجهزة ، واللقاءات مع المسئولين عنها ، تتضح اسباب ارتفاع كفاءة الاداء فى هذه الاجهزة :

— فمن ناحية يتمتع كل معهد او جهاز منها بدرجة كبيرة من الاستقلال فى العمل كما ان لكل منها ميزانية مستقلة .

— ومن ناحية ثانية فان هذه المعاهد او الاجهزة تعمل بذاتها ولكنها فى ذات الوقت تعمل بالتعاون مع بعضها البعض طبقا لخطة منسقة ومنسقة من حيث علاقات العمل بينها .

— ومن ناحية ثالثة ففى كل جهاز او معهد حشد من الكفايات العلمية والقيادات الفنية الممتازة قد احسن اختيارهم على معايير موضوعية اساسها متطلبات العمل من خبرة ومواصفات علمية .

ثالثا : السلم التعليمى :

يوضح الرسم التخطيطى المرفق نظام السلم التعليمى فى جمهورية بولونيا الشعبية ، ومنه يتبين ان هذا السلم ينظم المراحل التالية :

١ — مرحلة ما قبل التعليم الابتدائى وتستقبل الاطفال من سن ٣ الى سن ٧ ، وهى ليست اجبارية . وبعض دور هذه المرحلة تديره السلطات التعليمية كما ان البعض الآخر تشرف عليه هيئات ومؤسسات اخرى . وينتظم فى دور هذه المرحلة حوالى ٤٠ ٪ من الاطفال .

٢ — مرحلة التعليم الابتدائى :

ومدتها ثمان سنوات من سن ٧ الى سن ١٥ ، وتقابل فى مصر المرحلتين الابتدائية والاعدادية معا ، وهى مرحلة التعليم الاجبارى فى بولونيا .

وفى بعض الحالات التى لا يستطيع فيها التلميذ اتمام الدراسة فى هذه المرحلة الاجبارية بنجاح لسبب او آخر ، فانه يمكنه ان يبقى فى المدرسة حتى سن الثامنة عشر على مدار ثمان سنوات — واذا التحق التلميذ بعمل بعد هذه السن ، ولم يكن قد اتم المرحلة بنجاح ، فان السلطات التعليمية تهىء له ظروف الدراسة وهو فى العمل ، حتى يستوعب هذا الحد الأدنى والاجبارى من الدراسة بوصفه مواطنا وانسانا .

٣ — مرحلة التعليم فوق الابتدائى :

وتشمل الثانوى العام والثانوى الفنى والثانوى المهنى ، وتستوعب هذه المرحلة بمدارسها النوعية المختلفة حوالى ٨٥ ٪ من الطلاب والطالبات

الذين يتخرجون في المدارس الابتدائية . وفيما يلي بيان مجمل بسنوات الدراسة بمدارس تلك المرحلة :

(أ) **مدارس الثانوى العام** : مدة الدراسة فيها ٤ سنوات ، وشرط القبول بها أن يكون الطالب قد أتم الدراسة الابتدائية بنجاح ، وأن يجتاز امتحانا في مادة الرياضيات وآخر في اللغة البولونية بوصفها اللغة القومية .

(ب) **مدارس الثانوى الفنى وهى مستويان** :

— **المستوى الأدنى** : ومدة الدراسة بمدارس هذا المستوى تتراوح بين سنتين وثلاث ، وهى مسئولة عن اعداد العمال المهرة أى على مستوى العمل التنفيذى . ولا يشترط في القبول بمدارس هذا النوع من التعليم اجتياز اختبارات من نوع معين .

— **المستوى الأعلى** : ومدة الدراسة بمدارس هذا المستوى تتراوح بين أربع وخمس سنوات ، وهى مسئولة عن اعداد المساعدين الفنيين .

ويشترط في القبول في هذه المدارس أداء امتحانات معينة تقيس مدى استعداد الطالب المهنى . ويجوز التحاق الطلاب الذين يتمون دراستهم في الثانوى الفنى ذات المستوى الأدنى ، بمدارس الثانوى المهنى ذات المستوى الأعلى بدون امتحان . وفى هذه الحالة يلتحقون بالصف الثانى المهنى .

٤ — مرحلة التعليم العالى :

وتتفاوت مدة الدراسة فيها من ثلاث الى ست سنوات حسب نوعيات الكليات والمعاهد العليا . ويشترط في القبول بهذه الكليات والمعاهد اتمام الدراسة الثانوية العامة أو الثانوية المهنية ذات المستوى الأعلى ، مع ضرورة اجتياز امتحان قبول تختلف مكوناته من كلية الى كلية ، ومن معهد الى آخر ، حسب طبيعة الدراسة في تلك الكليات والمعاهد .

رابعاً : سياسة القبول بمراحل وأنواع التعليم بعد الابتدائى :

من خلال البيانات الرسمية ، وما ذكره المسئولون للزائر عن التعليم في بولونيا ، فيما يخص سياسة القبول بمراحل وأنواع التعليم بعد المرحلة الابتدائية الاجبارية ، تبرز الاتجاهات الرئيسية التالية :

١ — أن نسبة المقبولين بالتعليم الثانوى العام لا تتجاوز ١٩ ٪ ممن المرحلة الابتدائية بنجاح ، ويشترط في قبولهم اجتياز امتحان في اللغة والرياضيات كما سبقت الإشارة .

٢ - أن نسبة من يقبلون في المدارس المهنية ذات المستوى الأدنى (نظام السنتين أو الثلاث سنوات) لاعداد العمال المهرة ، تصل الى ٣٦ ٪ ممن ينهون المرحلة الابتدائية بنجاح .

٣ - أن نسبة من يقبلون في المدارس المهنية ذات المستوى الأعلى (نظام الاربع أو الخمس سنوات) لاعداد المساعدين الفنيين تصل ٣٠ ٪ ممن ينهون المرحلة الابتدائية .

ويعنى ذلك أن ٦٦ ٪ من عدد التلاميذ المنتهين من المرحلة الابتدائية يتجهون الى مدارس التعليم الفنى والمهنى ،

وطبقا لاجتماعات العام الدراسى ١٩٧٠ - ١٩٧١ فان :

— عدد المقيدىن بالمرحلة الابتدائية يبلغ ٢٣١ر٤١٧ر٥ تلميذا .

— عدد المقيدىن بالثانوى العام يبلغ ٤٩٣ر٥٣٧ طالباً .

— عدد المقيدىن بالثانوى المهنى

(بمستوييه الأدنى والأعلى) يبلغ ٧٢٥ر٦٨٣ر١ طالباً .

ومعنى ذلك أن التعليم المهنى بمستوياته ونوعياته المختلفة هو الطريق الأساسى الذى يتجه اليه معظم الطلاب بعد انتهائهم المرحلة الابتدائية نظام الثمانى سنوات . فمن الاحصاء السابق يتبين :

— أن نسبة المقيدىن بالثانوى العام الى عدد المقيدىن بالابتدائى لا تتجاوز ١٠ ٪ ، بينما نسبة المقيدىن بالمدارس المهنية الى عدد المقيدىن بالابتدائى تصل الى أكثر من ٣١ ٪ .

٤ - أن مراحل السلم التعليمى فى بولونيا ، ليست مراحل مغلقة . فالطرق مفتوحة بين مراحل وأنواع التعليم المختلفة ، فليست ثمة حواجز مانعة بين الثانوى العام ، والثانوى المهنى وجميعها تؤدى الى الكليات والمعاهد العليا ، والأساس فى ذلك أن يكون لدى الطالب الاستعداد الدراسى الذى يمكنه من السير فى هذه الدراسة أو تلك ، والفصل فى ذلك اجتياز امتحانات القبول بها ، وفى اطار احتياجات الدولة من المتخرجين فى نوعيات التعليم المختلفة .

٥ - ترتيباً على ما تقدم فليست ثمة ظاهرة الاحجام عن التعليم الفنى ، والضغط الشديد على التعليم الثانوى العام — كما هو ماثل فى بعض الدول النامية ، فالفرص متساوية أمام أولئك وهؤلاء لمواصلة التعليم العالى ، ثم أن سلم المرتبات يجعل هذه الظاهرة غير بادية فى المجتمع البولونى ، فالمرتب الذى يتقاضاه خريج المدارس المهنية مثلاً يقترب كثيراً من المرتب الذى يتقاضاه خريج الجامعة .

٦ — أن الدولة تهيب سبل التعليم للعاملين ارتفاعا بمستواهم الثقافي والمهني وبالتالي ارتفاعا بمستوى الوطن البولوني ، وعلى سبيل المثال :
فانه في العام الدراسي ١٩٧٠/١٩٧١ كان عدد الطلاب المنتظمين بالمدارس الثانوية العامة من غير العاملين نحو ٤٠١٣٠٠ طالبا .
بينما كان عدد الطلاب العاملين ، بهذه المدارس نحو ١٣٥٠٠ طالبا .
— وكان عدد الطلاب المنتظمين من غير العاملين ، بالمدارس المهنية هو ١٠٠٠٠٠٠٠٠٠ طالبا .

— أما العاملين المتحقين بالمدارس المهنية فكان عددهم ٧٠٠٠٧٠٠ طالبا .

— وكذلك الحال في الكليات والمعاهد العليا ، فقد بلغ عدد المقيدون في تلك الكليات والمعاهد حوالي ٣٢٩٤٠٠ ، كان من بينهم حوالي ١١٩٤٠٠ (أي الثلث) منتظمون في الدراسات المسائية .

خامسا : اعداد وتدريب المعلمين :

تخصص بولونيا معهدا أو جهازا فنيا منوطا به تخطيط سياسة اعداد المعلمين وتدريبهم في كافة مراحل وأنواع التعليم من حيث وضع المقررات الدراسية التي يدرسها طلاب معاهد وكليات المعلمين ، وتشمل المواد العلمية والأخرى المهنية والتربوية ، وكذلك الوقت الذي يخصص لكل منها ، ومن حيث تجديد أو تحديث طرق التدريس وتطويرها ، وتنظيم الدراسات التكميلية والتوجيهية للمعلمين في الخدمة للوصول بهم الى مستويات ودرجات أعلى في الناحيتين العلمية والمهنية ، بما في ذلك اعدادهم للحصول على درجة الماجستير ودرجة الدكتوراه ، وذلك باشتراك والتعاون مع الجامعات . كما يناط بالمعهد دراسة وحل مشكلات المعلمين ويضم هذا الجهاز أو المعهد . من الاساتذة المتخصصين الأكفاء ، ويعملون كل الوقت في عمليات التخطيط والتنظيم واعداد المشروعات ويعاونهم فريق من اساتذة الكليات والمعاهد يبلغ عددهم نحو ٢٥٠ استاذًا يعملون بعض الوقت في هذا المعهد .

ويلاحظ ان نظم وخطط اعداد المعلمين في بولونيا في تطور مستمر ، فبعض المستويات والنظم التي كان يجري بها العمل حتى أواخر الستينات لم تعد صالحة مع تطور برامج التعليم في المدارس الابتدائية والثانوية والفنية ، ومن ثم أعيد النظر فيها ، وتقرر أن يحل مكانها نظم جديدة تستهدف الارتفاع بمستوى اعداد المعلمين . وفيما يلي نعرض باختصار لمصادر تخريج المعلمين في بولونيا والخطة الموضوعية للنهوض بها :
(١) بالنسبة لاعداد معلمى المرحلة الابتدائية :

هناك مصدران لتخريج معلم هذه المرحلة هما :

— دور اعداد المعلمين : وتستقبل طلابها من حملة الشهادة الابتدائية ومدة الدراسة بها ٥ سنوات (وهى تقابل دور المعلمين والمعلمات فى مصر . نظام الخمس سنوات بعد الاعدادية) وهؤلاء يشكلون ٢٠٪ من مدارس المرحلة الابتدائية .

— كليات المعلمين ذات المستوى الأدنى : وتستقبل طلابها من حملة الشهادة الدراسة الثانوية ومدة الدراسة بها سنتان وهؤلاء يشكلون نسبة ٣٥٪ من المعلمين العاملين فى المرحلة الابتدائية .

— كليات المعلمين ذات المستوى الأعلى : ويتم فيها الاعداد من حيث المادة وطرق التدريس فى اطار الجامعات وتستغرق الدراسة ثلاث سنوات . وأما فيما يخص مدرسى المواد الخاصة كال موسيقى والفنون والأشغال العملية فان مدرس هذه المواد فى هذه المرحلة الابتدائية بعد فى دور ومعاهد خاصة وطبقا للنظم الجديدة التى تستهدف الارتفاع بمستويات اعداد المعلمين فقد نقرر ابتداء من عام ١٩٧٠ إلغاء نظام دور المعلمين نظام الخمس سنوات بعد المرحلة الابتدائية ذات التمانى سنوات .

(ب) بالنسبة لاعداد معلم المرحلة الثانوية العامة والفنية :

يتم هذا الاعداد فى الكليات الجامعية حسب التخصصات المختلفة لمدة أربع سنوات ثم يحصلون على درجة الماجستير ونحو ٨٠٪ من مدرسى المدارس الثانوية يحملون درجة الماجستير والبعض يحمل درجة الدكتوراه . ويلاحظ أن عدد ساعات الاعداد تصل الى ٣٠٠٠ ساعة ، يخصص ٥٠٪ منها للاعداد العملى والنصف الباقى للمواد التربوية والمهنية والفلسفة وأما مدرسو المواد العملية بالمدارس الفنية فيعدون فى كليات المعلمين نظام الاربع سنوات بعد حصولهم على شهادة اتمام الدراسة الثانوية الفنية .

الارتفاع بمستوى اعداد المعلمين :

يذكر المسئولون عن التعليم فى بولونيا أن البرلمان البولونى — وهو الجهاز الأعلى للسلطة فى الدولة — سيصدر فى المستقبل القريب قرارا ينص على أن تكون درجة الماجستير هى الحد الأدنى لمستويات الكفاءة الأساسية لمن يعملون فى التدريس فى المراحل التعليمية المختلفة . وتأسيسا على ذلك ، فان الجهاز أو المعهد المنوط به مسئوليات اعداد وتدريب المعلمين ، يضع الآن مشروعات الخطط لتحقيق هذا الهدف الكبير خلال الثمانى أو العشر سنوات القادمة ، ويضع الأولويات لتنفيذ ذلك . ومن

الاتجاهات التى وقف عليها الزائر بهذا الصدد أن عمليات استكمال التأهيل للمعلمين ستسهم فيها الجامعات على أن يفرغ المعلم يومين فى الأسبوع للدراسة بها ، كما ستخصص برامج فى التلفزيون والاذاعة لهذا الغرض ، بما يغطى نحو ١٥ ٪ من حجم برامج التأهيل ، أما القسم الأكبر من الدراسة (حوالى ٦٠ ٪) للحصول على درجة الماجستير ، فانها ستتم عن طريق المراسلة والجهد الذاتى للمعلم . والمعلمون الذين لا يستطيعون الوصول الى هذا المستوى لسبب أو لآخر ، فسيتم نقلهم الى وظائف أخرى غير التدريس .

هذا ، وليس ثمة احجام عن الاشتغال بمهنة التعليم فى المجتمع البولونى حيث يشغل المدرس ذات المكانة الاجتماعية التى يشغلها نظراؤه فى المهن الأخرى كالأطباء والمهندسين وغيرهم بل ويتقاضى اجرا يزيد عنهم قليلا .

الكتب المدرسية :

ان عمليات انتاج ونشر الكتاب المدرسى ، ابتداء من وضع مواصفاته حتى ائجاز اعداده ونشره وتوزيعه ، مسئولية مشتركة بين ثلاثة أجهزة رئيسية هى :

١ — قسم الكتاب المدرسى وهو أحد أقسام جهاز أو معهد بحوث البرامج المدرسية للتعليم العام الذى سبقت الإشارة اليه .

٢ — معهد أو مؤسسة الكتاب المدرسى لانتاج ونشر كتب التعليم العام .

٣ — معهد أو مؤسسة الكتاب المدرسى لانتاج ونشر كتب التعليم الفنى ، والمصورات ، والخرائط ، وكراسات تدريب الطلاب ذات الصلة بالبرامج التعليمية .

وتتلخص مهام قسم الكتاب المدرسى ، المشار اليه ، فيما يأتى :

— وضع المواصفات العلمية والتربوية للكتب التى يتقرر اعدادها ، وتناول تلك المواصفات : المادة العلمية للكتاب ، وكيفية علاجها ، والمصطلحات العلمية الواجب استخدامها فى الكتاب . . الخ .

— ويتم وضع المواصفات بالاشتراك مع خبراء معهد أو مؤسسة الكتاب المدرسى .

— متابعة تجريب استخدام الكتب المدرسية التى يستقر الراى على تجريبها ، قبل تعميم استخدامها على مستوى الجمهورية .

— تعديل الكتب اذا تقرر تعديلها .

أما مؤسسة الكتاب المدرسى فهى المسئولة أساسا عن العمليات الآتية :

الاعلان عن مسابقات تأليف الكتب أو اصدار قرارات التكليف بتأليفها .

— اعداد اصول الكتب للنشر Ejiting وهى اهم خطوة يمر فيها انتاج الكتاب المدرسى .
— تكليف الخبراء المتخصصين بفحص اصول الكتاب وتقويمه لتقرير مدى صلاحيته .

هذا ، ولعل اهم ما نريد أن نسترعى اليه الانتباه فى العمليات التى يمر بها اعداد الكتاب المدرسى ونشره فى بولونيا ما يأتى :

١ — أن مؤسسة الكتاب تضم ٢٦٠ خبيرا متخصصا فى مجالات المواد الدراسية المختلفة ، لاعداد الكتب المدرسية للنشر ، وهم من أصحاب المؤهلات العليا فى مواد تخصصهم فضلا عن مؤهلاتهم التربوية ، وهذا الفريق الضخم من المتخصصين الأكفاء ينقسمون الى ثلاثة مجموعات رئيسية هى :

— المجموعة الأولى : وتختص بالعمل فى اعداد الكتب للنشر فى مجالات التاريخ والتربية الوطنية ، والجغرافيا ، واللغات الأجنبية غير الروسية .
— المجموعة الثانية : وتختص باعداد الكتب للنشر فى مجالات اللغة القومية ، واللغة الروسية ، والتربية لدور المعلمين ، والتربية الخاصة .
— المجموعة الثالثة : وتختص باعداد الكتب المدرسية للنشر فى مجالات الرياضيات والفيزياء ، والكيمياء ، والتاريخ الطبيعى ، والتجهيزات .

٢ — أن هؤلاء الخبراء المتخصصين فى كافة مجالات المواد ، هم العمود الفقرى الفنى فى المؤسسة ، اذا يقومون بأهم وأخطر عملية فى انتاج الكتاب المدرسى الا وهى عملية الاعداد للنشر ، فهم حين يتسلمون اصول الكتب بعد اقرارها من الفحصة ، لا يدفعون بها كما هى الى أجهزة الطباعة — كما يحدث فى بعض الدول — وانما يتولون اعدادها مباشرة للطباعة فى صورتها النهائية من حيث :

— تحديد عدد صفحات الكتاب ككل .
— تحديد واختيار المادة العلمية فى كل موضوع أو باب يعالجه الكتاب ، بحيث يتحقق التناسق ، والتوازن بين أبواب الكتاب .
— اختيار الصور ، والرسوم ، أو الخرائط ، وغير ذلك من الأشكال التوضيحية اللازمة لكل موضوع ، مع تحديد عدد هذه الأشكال ، والحيز الذى تشغله فى صفحات الكتاب ، وموضعها المناسب فى الكتاب بالنسبة للطالب .

— اختيار التدريبات المناسبة اللازمة فى كل موضوع .
— تقرير بنط الطباعة ، ونوع الورق ، وتصميم الغلاف ، وكل ما يتصل بشكل الكتاب ومظهره . .

٣ — أن الفترة الزمنية التى تعطى للمؤلف لاعداد اصول الكتاب لا تقل عن سنة كاملة فى المتوسط ، ويقابل ذلك خمسة أشهر للخبر الناشر "Editor" لترتيب المادة العلمية واعدادها للنشر كما سبقت الإشارة فى الفقرة (٢) .

٤ — ان المبدأ الغالب في تأليف الكتاب المدرسى في بولونيا هو التكليف، أما المسابقات الحرة أو المفتوحة فهي تحدث في القليل النادر ، والمألوف ان تختار مؤسسة الكتاب مؤلفى الكتب المدرسية من أساتذة الجامعات والمعاهد ، ورجال التعليم الأكفاء من المسؤولين في معهد أو جهاز البرامج المدرسية ، والممتازين من المعلمين العاملين في الميدان . ولدى مؤسسة الكتاب قوائم بهؤلاء المؤلفين في كل ميدان ..

٥ — ان عملية الفحص وتقويم الكتاب يشترك فيها بصفة أساسية المعلمون العاملون في الميدان بالاشتراك مع المتخصصين وهيئات التوجيه الفنى ، ويستخدمون في ذلك معايير تتضمن أساسا العناصر التالية :

- مدى مطابقة مضمون الكتاب للمنهج .
- سلامة المادة العلمية ، وجدتها .
- المصطلحات العلمية المستخدمة في الكتاب .
- مدى امكان استيعاب الطالب لمادة الكتاب .
- مدى ملائمة لغة الكتاب للطالب في المرحلة التعليمية المقرر فيها الكتاب .
- تكوين الكتاب من حيث تصنيفه وتنويعه ... الخ .

٦ — أنه في حالة تجريب كتاب جديد (و ليس تجريب الكتاب الجديد بقاعدة عامة) فان مدة التجريب لا تزيد عن سنتين ، وتختار بعض المدارس للتجريب في ٦ مناطق تعليمية . أى ما يعادل ١/٣ عدد المناطق التعليمية ، تمثل مدارسها البيئات المختلفة ، ويشترك في متابعة التجربة السلطات التعليمية المحلية . وبعض الموجهين العاملين المركزيين ، ويعقدون اجتماعات مع المدرسين — بعد تدريسهم للكتاب — وهؤلاء يقدمون ملاحظاتهم ، وعلى ضوء ذلك يتقرر اجازة الكتاب كما هو . او تعديله ، ويشترك في تلك العملية خبراء معهد أو جهاز برامج التعليم .

٧ — ان استخدام الكتاب يستمر ٤ سنوات على الأقل ، ولذلك يطبع الكتاب المدرسى مرة واحدة كل أربع سنوات مما يحقق استقرارا في استخدامه ، ووفرا في تكلفته .

ومن هذه الزاوية ، ينأى الكتاب المدرسى في بولونيا عن الهزات التى يتعرض لها في بعض الدول .

٨ — ان الطلاب يتحملون ثمن الكتب ، وتقدمها لهم المدرسة بتخفيض لا يتجاوز ٢٠ ٪ من ثمن تكلفتها الحقيقية .

وهذا الاتجاه القائم في بولونيا يجرى به العمل في معظم دول العالم ، اشتراكية كانت أم غير اشتراكية حيث يتحمل الطلاب اثمان الكتب المدرسية .

٩ — ان المكافآت التى تمنح للمؤلف أو مجموعة المؤلفين تتراوح بين ما يعادل ٤٠٠ جنيها ، ٨٠٠ جنيها عن الطبعة الأولى ، ثم يمنحون مكافآت أخرى عن كل طبعة جديدة بواقع ٨٠٪ من المكافأة المقررة عن الطبعة الثانية ، ٦٠٪ عن الطبعة الثانية ، ٥٠٪ عن الطبعة الثالثة .

الوسائل التعليمية :

تنتظر السلطات التعليمية الى الوسائل التعليمية على اعتبار أنها أحد الأركان الأساسية التى تقوم عليها عملية التعليم ، شأنها فى ذلك شأن الكتاب المدرسى ، وتتجسد هذه النظرة فى نواح متعددة أبرزها :

١ — قيام جهاز كفاء منوط به جميع عمليات التصميم والانتاج ، والتوزيع للوسائل التعليمية ، وينوافر للجهاز الخبراء المنخصصون ، والميزانية الكافية لاداء مهمته ، وهى ميزانية مستقلة عن ميزانية وزارة التعليم . والوزير هو الرئيس الأعلى لهذا الجهاز ويتكون هذا الجهاز من نسعة أقسام هى :

أقسام التصميم — الانتاج — تقدير التكلفة — ضبط عمليات الانتاج — التمويل — التزويد بالمعدات والمواد اللازمة للانتاج — الشؤون الادارية — التوزيع — الشؤون القانونية .

وقد استرعى انباه الزائر أن قسم التصميم يعمل بالتعاون مع خبراء المواد الدراسية بجهاز أو معهد بحوث البرامج المدرسية ، كما يشترك معهم أسانذة من معاهد التربية .

كذلك فان قسم الانتاج يعمل بالتعاون مع مجموعة كبيرة من المهندسين المنخصصين . ويتولى القسم اعداد النماذج فى صورتها النهائية قبل تصنيعها ويعمل على تطويرها كلما لزم الأمر ذلك .

٢ — تخصيص عدد من الشركات الصناعية لتصنيع نماذج الأجهزة العلمية ، من مثل : أجهزة عرض الشرائح والصور ، وأجهزة الأوسيلوسكوب التى تقيس مختلف الترددات والأجهزة التى تقيس الضغط الجوى (البارومتر) والأخرى التى تقيس النهايات الكبرى والصغرى لدرجات الحرارة ، وأجهزة قياس درجة الرطوبة ، والرطوبة النسبية وجدير بالذكر ، أن الشركات الصناعية هذه هى التى تدفع مرتبات المهندسين العاملين فى قسمى التصميم والانتاج وعددهم ٢٢ مهندس .

٣ — تخصيص جهاز أو مؤسسة لانتاج مجموعات الافلام والشرائح لكل مادة دراسية ، ويتعاون رجال الوزارة مع المسئولين فى المؤسسة فيما يتعلق باختيار مكونات الافلام الثابتة والشرائح التى تخدم المواد الدراسية المختلفة . وعلى سبيل المثال ، فثمة فيلمان يعالجان التاريخ المصرى القديم

كل منها يحوى ٢٠ صورة قد أحسن اختيارها لتجسيد تاريخنا فى عصر
الفراعنة .

٤ — **حتمية أن تتزود كل مدرسة بما اصطالحوا على تسميته بالحد الأدنى من الوسائل التعليمية فى كافة نوعياتها ، مواجهة لحاجات المواد الدراسية المختلفة .**

وعلى سبيل المثال ، فإن الحد الأدنى من الوسائل التعليمية المقررة
لمعمل الجغرافيا بالمدرسة الابتدائية (ذات الثمانى سنوات) يشمل ما يأتى :

مجموعة الأجهزة العلمية ، وهى :

— كرات أرضية (حجم كبير ، وحجم صغير) — قطاع رأسى فى الكرة
الأرضية يبين تركيب الأرض — نموذج للعبة السماوية .

مجموعة العقبات ، والخامات ، وهى :

— مجموعة من المعادن . — مجموعة لأنواع الصخور : النارية ،
والطباقية ، والمتحولة — مجموعة لبعض خامات المعادن .

مجموعة خرائط دولة بولونيا وتشمل :

— خريطة تضاريس — خريطة جيولوجية — خرائط المناخ — خريطة
النباتات (الطبيعية) — أطلس بولونيا .

مجموعة خرائط دول العالم (التى يدرسها التلاميذ) :

٢٦ خريطة لدول أوروبية ، ٩ خرائط لدول أسيوية ، ٦ خرائط لدول
أمريكا الشمالية والجنوبية معا ، ٣ خرائط لاستراليا . ٢ (خريطتان)
لدول أفريقية من بينها مصر .

مجموعة خرائط العالم :

— خريطة جيولوجية — خريطة اقتصادية — خرائط مناخ — أطلس
العالم .

مجموعات الشرائح ، وأغلبها ملونة :

١٢ مجموعة لدولة بولونيا وكل مجموعة تضم عشرة صور .
٢٦ مجموعة لدن بولونيا الكبرى .

أضواء على طريق الحكم الذاتي

للمدارس الخاصة

بقلم

د. صلاح الدين جوهر

استاذ الادارة المساعد

كلية التربية — جامعة الأزهر

مقدمة

بمناسبة حل الجمعية التعاونية للمعاهد القومية التي كانت تمتلك وتدير العديد من المدارس الخاصة في أنحاء الجمهورية ، وبمناسبة الاتجاه نحو منح كل مدرسة استقلالها وحريتها في ادارة شؤونها بواسطة مجلس ادارة يجمع الآباء ورجال التربية المتخصصين ، رأينا أن ننشر هذا المقال . وهو عبارة عن دراسة اجتماعية تربوية عن علاقة الاسرة بالمدرسة لعله يلقي بعض الضوء على طريق الحكم الذاتي السليم لتلك المدارس ، وغيرها من المدارس كذلك .

غير أننا نود أن نؤكد أولاً أن من عاصر عهد الجمعية التعاونية للمعاهد القومية ورأى أساليب ادارتها المركزية لمدارسها المنتشرة في أنحاء الجمهورية فإنه يدرك تماماً أن تلك الادارة لم تكن كلها مساوية ، بل كان لها حسنات وإن تلاشى أثرها بمرور السنين وتضاعف عدد المساويء سنة بعد أخرى . ونود أن نؤكد كذلك أن تجربة الحكم الذاتي لمدارس المعاهد القومية (سابقاً) التي نحن مقبلون عليها لن تكون كلها حسنات بل سوف يكون لها سيئات ، وأن كل ما نرجوه هو أن تنجح تلك المدارس في ظل الادارة الجديدة في القضاء على مساويء الماضي وفي مضاعفة الجهد من أجل تحقيق نهضة حقيقية ترضى توقعات الآباء وتتمشى مع الاتجاهات التربوية القومية السليمة . إن هناك الكثير من العقبات التي نستطيع بسهولة أن نتنبأ بها قبل البدء في تجربة الحكم الذاتي للمدارس الخاصة . وهذا التنبؤ بالعقبات لا ينبغي أن يثني عن التجربة بل يجب أن ينير أمامنا الطريق ويشحذ تفكيرنا من أجل التغلب عليها إذا وقعت أو لتفاديها قبل حدوثها . ومن هذه العقبات ما سوف ينشأ على مستوى الادارة العليا لتلك المدارس ، أي مستوى مجلس الادارة ، ومنها ما سوف يحيط بمنصب المدير التنفيذي ذاته ، وهو في هذه الحالة سيكون الناظر أو مدير المدرسة ، ومنها كذلك

ما سوف ينصب على شئون الأفراد العاملين من مدرسين واداريين وعلاقاتهم بالاباء من جانب وبالمشرفين الفنيين من جانب آخر .

وفي هذا المقال لن نتعرض لعقبة واحدة بعينها من هذه العقبات ولكننا سوف نتناول مصدرا رئيسيا من مصادرها بوجه عام ، وهو في رأينا يكمن في العلاقة الخاصة بين الاسرة من جانب والمدرسة كمنظمة ومؤسسة تعليمية من جانب آخر .

الأسرة البشرية :

الاسرة البشرية عبارة عن جماعة صغيرة من الأفراد يطلق عليها جماعة أولية ، تربط افرادها عواطف خاصة تتسم بالاستمرار والدوام ، وتتميز العلاقات فيها بالطابع الشخصي وينظر اليها اعضاؤها على انها هدف في حد ذاته ، بمعنى أن الاب والام والاولاد عندما يحسون بالانتماء الى الاسرة فان هذا الانتماء لا يكون في نظرهم وسيلة نحو غاية وانما هو غاية وهدف في حد ذاته .

وتشير الدراسات الاجتماعية والانثروبولوجية الى أن الاسرة البشرية تقوم بأربع مجموعات من الوظائف ابقاء على حياتها واستمرارا لكيانها ، وان هذه الوظائف هي على وجه التحديد ما يلي :

أولا : الوظيفة الاقتصادية التي تتمثل في البحث عن مصادر الرزق واستغلال موارد الثروة بالاستهلاك المباشر أو بالتحويل الى صور أخرى أكثر نفعا أو بالتخزين .

ثانيا : الوظيفة التربوية أو التعليمية أو التنشئة الاجتماعية للأفراد الجدد بتلقينهم خبرات الاجيال الأكبر واعدادهم لمواجهة متطلبات الحياة المستقبلية .

ثالثا : وظيفة الضبط الاجتماعي التي تستهدف التأكد من أن الأفراد لا يخرجون بسلوكهم عن الانماط والمعايير والقواعد التي ترتضيها الاسرة والمجتمع .

رابعا : وظيفة حفظ النوع والاستمرار . وتتمثل في التناسل وما يحيط به من طقوس وما يرتبط به من عادات وتقائيد وقيم .

كل هذه الوظائف كانت تقوم بها الاسرة البشرية ، ولكن مع ازدياد تعقيدات الحياة الاجتماعية ظهرت انواع من الأعمال والمهام وانماط من الحياة جعلت من العسير على تلك الاسرة البشرية الاستمرار في أداء وظائفها الأربعة المعتادة بنفس الكفاءة . فمع اضطرار كل من المرأة والرجل الى العمل بعيدا عن اطفالهما ، ومع التضخم الهائل في حجم التراث المعرفي للمجتمع الانساني وبتنوع احتياجات الانسان وتعدد رغباته ، ظهر عجز الاسرة البشرية تدريجيا عن القيام بوظيفة الضبط الاجتماعي وبوظيفتها

القرىبية وبوظيفتها الاقتصادية ، ولم يبق لها كاملاً سوى ممارسة وظيفة حفظ النوع والتناسل . ومن ثم ظهرت الحاجة الى اشكال أخرى من التجمعات الانسانية لكي تقوم بالوظائف التى بدأت الاسرة البشرية تشعر بالعجز التدريجى عن اداؤها ، أما لأن هذه الوظائف أصبحت تتطلب مستويات أعلى من المهارة والخبرة ، أو لأن اداؤها أصبح يحتاج الى تضافر جهود على نطاق أوسع مما تستطيعه الاسرة بشكلها المألوف ، أو لأن القيام بها أصبح يحتاج الى التفرغ الكامل والتخصص . وكان ان ظهرت المنظمات ، أو المؤسسات ، فى حياة الإنسان لتسد الثغرات التى نشأت نتيجة تحلل الاسرة من وظائفها التقليدية . تم أخذت تنمو وتنتشر تدريجياً حتى أصبحت تغطى أغلب نواحي النشاط الحيوى فى المجتمع الانسانى المعاصر . فالمؤسسات التعليمية تقوم بالوظيفة القرىبية نيابة عن الاسرة البشرية . والمؤسسات الاجتماعية المختلفة لها دور كبير فى عمليات الضبط الاجتماعى والرقابة على سلوك الأفراد . والمؤسسات الصناعية والزراعية والتجارية المختلفة تقوم بجوانب الحياة الاقتصادية الانتاجية والتخزينية والتحويلية التى أصبحت الاسرة البشرية المعاصرة نعجز عن القيام بها ، أو ترفض القيام بها أحياناً .

ثم تطورت الامور بزيادة تعقيدات المجتمع البشرى المعاصر حتى أصبحنا لا نستغنى عن وجود مؤسسات قوية ومتنوعة تقوم على خدمتنا وتخصص فى نوع أو أكثر من أنواع الخدمة أو الانتاج الذى يحقق اغراضنا فى الحياة . وبانتشار المؤسسات أصبحنا نطلب منها ليس مجرد القيام بالخدمة أو بالانتاج وانما ان يتم ذلك كله بأكبر كفاءة ممكنة . ومن ثم أصبحنا نجد مؤسساتنا تتنافس فيما بينها فى ارضائنا باقل تكاليف وجهد ممكنين .

المؤسسة التعليمية :

المؤسسة التعليمية نوع من التنظيمات التى انشأها الانسان لكي يقوم بأحدى الوظائف الاجتماعية الهامة . وهى التربية والتنشئة الاجتماعية للأجيال الصاعدة . على ايدى أفراد مهنيين متخصصين .

والمؤسسات التعليمية مثلها مثل سائر المنظمات الرسمية الأخرى تتميز بعدة خصائص فى مقدمتها ما يلى :

- ١ — التقسيم الواضح للعمل على اساس محددة مرسومة .
- ٢ — التخصص الدقيق على أساس المعرفة والخبرة والمهارات الخاصة .
- ٣ — العلاقات التى تنشأ داخلها تميل الى النوع المنطقى البعيد عن العواطف والانفعالات الشخصية .
- ٤ — الاهتمام بالانجازات والالتزامات بالقواعد والاجراءات المرسومة .
- ٥ — التحديد الواضح للواجبات والمسئوليات والحقوق .

والعلاقة بين المؤسسات التعليمية والمجتمع الذى تخدمه تشبه العلاقة العضوية فى وثوقها . فالمؤسسات التعليمية كما رأينا قد نشأت لتسد حاجة رئيسية للمجتمع البشرى من خلال قيامها بوظيفة التربية والتنشئة الاجتماعية . وفى مقابل القيام بهذه الوظيفة الاجتماعية الهامة فان المجتمع يضى على المؤسسات الاجتماعية المشروعية ويمدها بكافة الموارد والامكانيات الضرورية . وفى مقابل هذه المساندة وهذا التعضيد من جانب المجتمع فان المؤسسات التعليمية بدورها تلتزم بالعمل فى اطار القيم والعرف والتقاليد والقوانين السائدة التى تنظم حياة المجتمع ، فاذا حدث وانحرقت عنها فانها بذلك تعرض نفسها لعقوبة المجتمع التى قد تمتد حتى تصل الى حد الحرمان من البقاء والاستمرار فى القيام بأعمالها .

علاقة الاسرة بالمؤسسة التعليمية :

عندما نقول أن عملية التربية والتنشئة الاجتماعية قد انتقلت مسئولية القيام بها من الاسرة الى المؤسسات التعليمية نتيجة التطورات الاجتماعية والتكنولوجية والمعرفية التى امتلأ بها المجتمع البشرى ، فاننا لا نعنى بذلك أن نعنى الاسرة البشرية من مسئولياتها تجاه الافراد الجدد . وكذلك عندما نقول ان المؤسسات التعليمية قد امتصت اعباء وظيفة التربية والتنشئة الاجتماعية من الاسرة البشرية فاننا لا نعنى بذلك الادعاء بأن تلك المؤسسات قادرة على حمل تلك المسئولية وحدها . مما كانت كفاءتها واستعداداتها . وبناء على هذا فاننا نود أن نؤكد أن مجال التربية والتنشئة الاجتماعية من الاتساع بحيث يحتاج الى جهود كل من الاسرة البشرية والمؤسسات التعليمية معا ، وان لكل منهما دوره الذى لو أمكنه القيام به لكنت حصيلة عمليات التربية والتنشئة الاجتماعية افضل بكثير مما هى عليه الآن . هذا ونود أن نؤكد كذلك بناء على الخصائص المتباينة التى تميز كلا من الاسرة البشرية والمؤسسة التعليمية . ان للدور المسموح به لكل منهما حدودا ، وان تجاوز هذه الحدود بواسطة أى من الاسرة البشرية أو المؤسسة التعليمية معناه الدخول فى اختصاص الطرف الآخر ، الأمر الذى يقلل من كفاءة عملية التربية والتنشئة الاجتماعية بوجه عام .

لقد اتخفت جهود الباحثين فى هذا الصدد ثلاثة اتجاهات مختلفة ، ويرى أصحاب الاتجاه الأول انه فى الامكان الجمع بين خصائص كل من الاسرة البشرية (وهى جماعة أولية) والمؤسسة التعليمية (وهى منظمة رسمية) فى تنظيم واحد . ويرى أصحاب الاتجاه الثانى ضرورة الفصل الكامل بين الاسرة البشرية والمؤسسة التعليمية على أساس التناقض القائم بين خصائص كل منهما (والتي سبق أن استعرضنا بعضها فى مقدمة المقال) . أما أصحاب الاتجاه الثالث وهو الأكثر شيوعا ورواجا فانهم يرون أن لكل

من الاسرة والمؤسسة التعليمية دورها في عملية التربية والتنشئة الاجتماعية وان هذا الدور يمكن ان يتحقق بشكل اكمل ليس عن طريق ادماج الاسرة والمؤسسة التعليمية في تنظيم واحد او بالسماح لاحدهما بتوجيه عمل الأخرى ، وليس عن طريق عزل احدهما عن الأخرى عزلا تاما ، وانما عن طريق تنسيق العلاقة بينهما بشكل لا يجعل احدهما تعرقل جهود الأخرى في تحقيق الأهداف الموكولة اليها ، كأن يتدخل الآباء في الشئون الفنية للمدرسة ، أو أن يؤثروا في تقييم التلاميذ في اتجاه يبعده عن الحيدة والموضوعية أو أن يحاول المعلمون تكتيل قوى وجهود الآباء لتحقيق غايات شخصية بعيده عن الأهداف التربوية المقبولة .

من أجل هذا ينادى أصحاب الاتجاه الثالث بضرورة التوازن في علاقة كل من الأسرة والمؤسسة التعليمية . بحيث لا تصبح المسافة الاجتماعية بينهما شديدة القرب فتفسد كل منهما جهود الأخرى . ولا تكون شديدة التباعد الى الدرجة التي تفزل الواحدة منهما عن الأخرى . وهذا من شأنه أن يثير التساؤل عن كيفية تحقيق هذه العلاقة المتوازنة التي يمكن أن تحقق أكبر كفاءة ممكنة في القيام بمهام وظيفية التربية والتنشئة الاجتماعية . وللإجابة على هذا . التساؤل غان علينا أن ندرك أولا أن المؤسسة التعليمية في تعاملها مع الاسر (الآباء وأولياء الامور) غانها تواجه نوعين متباينين من تلك الجماعات الاسرية :

النوع الأول : يتكون من الجماعات الاسرية المتعاونة مع المدرسة المعاضنة مع جهودها الواعية والمتوحدة مع مراميها ، وتتوفر فيها الرغبة في التقارب من المدرسة والقيام بدور في نسير أمورها (وتشمل عادة جماعات الآباء المتعلمين المتشبعين بميول واتجاهات الطبقة المتوسطة وما فوقها) . وفي مثل هذه الحالة فاننا نلاحظ أن المسافة الاجتماعية بين جماعات الاسرة والمؤسسة مسافة صغيرة نسبيا .

والنوع الثاني يتكون من جماعات اسرية ليست على وفاق اصلا مع اهداف وغايات واساليب المؤسسة التعليمية وغير واعية بدورها (وتشمل عادة جماعات الآباء غير المتعلمين الذين لا ينظرون الى التعليم نظرة مواتية) . وفي مثل هذه الحالة فاننا نلاحظ أن المسافة الاجتماعية بين جماعات الاسرة والمؤسسة التعليمية مسافة واسعة نسبيا .

ومن هذا يتضح لنا أن أسلوب التعامل بين المؤسسات التعليمية والجماعات الاسرية ينبغي أن يتحدد في ضوء طبيعة هذه الجماعات . وخصائصها المميزة فاذا ارادت المدرسة أن تحافظ على مسافة اجتماعية

مناسبة بينها وبين جماعات الاسر التي تتعامل معها فانه يلزمها أن تفتقى من الوسائل ما يصلح لكل نوع من الجماعات الاسرية فاذا كان الغالب على تلك الجماعات صفة التعاون والتعاطف والوعى بأغراض المدرسة والرغبة في التهرب منها كان على المدرسة أن تختار أسلوب التعامل معها الذي لا يزيد من قربها الى حد التدخل في الشؤون الفنية ومحاولة السيطرة على مجريات الامور فيها وتوجيهها الوجهة التي ترضى الانفعالات الشخصية العاطفية التي تميز الجماعات الاسرية . اما اذا كانت الصفة الغالبة على الجماعات الاسرية هي التبعاد عن المدرسة وعدم ادراك اغراضها وسياساتها فان على المدرسة في هذه الحالة أن تعمل كل ما في وسعها لتقريب الشقة بينها وبين الجماعات الاسرية لققضاء على الهوة الفكرية بينها وبينهم والتي قد تصل في بعض الاحيان الى استخدام المدرسة سلطاتها الرسمية في اجبار الآباء وأولياء الامور على اتباع اساليب معينة في التعامل مع ابنائهم او مع المدرسة .

خاتمة :

لقد اردنا بهذا العرض التحليلي المبسط لعلاقة الجماعات الاسرية بالمؤسسات التعليمية أن نضع أمام من سيقومون بنجربة الحكم الذاتى للمدارس الخاصة ، سواء كانوا من رجال التربية والتعليم المتخصصين أو من جماعات الآباء الذين سيسهمون في توجيه دفعة العمل بتلك المدارس ، اردنا أن نضع امامهم رأينا فيما يتعلق باحتمالات المستقبل و اردنا كذلك أن نشير انى مصدر كبير من مصادر الانحراف عن الطريق السليم لادارة وتوجيه العمل بالمدارس الخاصة (القومية سابقا) . ان مجالس الادارة التى سوف يعهد اليها ادارة وتوجيه شئون تلك المدارس سوف تقع تحت ضغوط عديدة ليست كلها من النوع المواتى للعملية التربوية . وذلك لأن تمثيل الآباء وأولياء الامور فيها قد نال حظا كبيرا . وعلى الرغم من ذلك فان اشراك الآباء والجماعات الاسرية فى ادارة المؤسسة التعليمية يعتبر من حيث المبدأ . حقا من حقوق المواطنين فى المجتمع الديمقراطى . والامل كبير فى أن وجود من يمثل رجال التربية والتعليم فى تشكيل مجالس الادارة المشار اليها سوف يكون بمثابة صمام الامان الذى يضمن لنا حسن سير تلك المدارس نحو الاهداف التربوية المرغوبة بالاساليب والوسائل التربوية المشروعة .

التوجيه التعليمي والمهني

دكتور ابراهيم عصمت مطاوع

استاذ ورئيس قسم التربية — جامعة طنطا

أصبح التوجيه بأنواعه المختلفة من المسؤوليات الهامة التي تلقى على عاتق رجال التربية والمشتغلين بالتعليم ، وليس معنى هذا أن كل واحد منهم ينبغي أن يكون موجهًا تعليميًا أو مهنيًا أو سيكولوجيًا أو اجتماعيًا ، ولكن ينبغي أن يكون كل مشغول بالتربية والتعليم مدركًا لمبادئ التوجيه وأصوله فأهما لعملياته مستعدًا أن يقدم كل معونة يستطيع تقديمها لتلاميذه .

ويعرف التوجيه بأنه العملية التي تساعد بها التلميذ على أن ينمو في الاتجاه الملائم له ، وأنه العملية التي يمكننا بها أن نساعد على أن يحقق ذاته في مختلف الميادين التي يشارك فيها ، سواء كان هذا في الناحية الاجتماعية أو السيكولوجية أو المهنية أو التربوية .

ومن الممكن أن نحدد مهمة الموجه بصورة أدق في أنه يساعد التلميذ على دراسة مشكلته أيًا كانت . وتحليلها ، كما يساعد على أن يجمع المعلومات التي تتصل بهذه المشكلة ، سواء كانت هذه المعلومات تتعلق به شخصيًا أو تتصل بالعالم المحيط به . ثم يساعد على أن ينظم هذه المعلومات ويقومها بحيث تتضح له الحلول المختلفة الممكنة لهذه المشكلة . . وبعد ذلك يتركه ليخار بنفسه الحل الذي يراه أنسب له ولظروفه والذي يتفق مع الحقائق التي توصل إليها . . وقد يحدث بعد ذلك أن يرى التلميذ أن من الضروري له أن يعيد النظر في الحل الذي سبق له أن ارتضاه ليعدله أو يغيره . وهنا أيضًا يجب أن يكون الموجه أو المرشد مستعدًا لأن يعاونه في إعادة النظر مرة أخرى .

ويقوم التوجيه على أسس عامة يمكن تلخيصها في النقاط الآتية :

١ — أن التوجيه ليس أرغما من جانب وخضوعا من الجانب الآخر ، وإنما هو عمل مشترك بين شخصين يقدم فيه أحدهما ما لديه من معلومات وخبرات ووسائل لشخص يشعر بأنه بازاء مشكلة لا يستطيع أن يتغلب عليها بنفسه ، ولا يعنى هذا أن الأول ملزم بتقديم النصيحة ، وأن الأخير مكلف بالتزامها . .

٢ - ان التوجيه لا يتم الا اذا اخفنا اولا بمبدأ الفروق بين الافراد
وأتحنا الفرصة امامهم للاختيار فاذا كان النظام الاجتماعى او السياسى
او التربوى لا يتيح فرصة الاختيار كان معنى هذا انعدام التوجيه .

٣ - ان النمو الشخصى والتربوى والمهنى لا يتم الا اذا اتحت الفرصة
لل فرد لان يمارس بنفسه معالجة مشكلاته واختيار الحلول المناسبة له على
ان يتم هذا تحت توجيه وارشاد سليمين .

التوجيه التعليمى :

يعرف التوجيه التعليمى بأنه العملية التى تساعد بها التلميذ على أن
يضع الخطة الدراسية الملائمة له ، وأن يقوم على تنفيذها ومتابعتها وأن ينجح
فيها ، ،والتي تساعد بها التلميذ على أن يتغلب على العقبات والمشكلات
التي تعترضه فى سبيل الاستفادة التامة من الفرص التى تتيحها له المدرسة .

ان التلميذ يحتاج فى أثناء دراسته وخاصة فى بعض مراحل هذه
الدراسة . الى أن يختار بين منهجين دراسيين أو أكثر ، وأن هذا الاختيار
يجب أن يقوم على أساس صفاته الفردية وظروفه وامكانياته الاجتماعية ..
ثم أنه كثيرا ما يقابل صعابا صحية او اجتماعية او دراسية يحتاج الى من
يناقشه فيها ، ويحدد لها ويساعده فى التغلب عليها .

ومن الممكن ان نضع اطارا لعملية التوجيه التعليمى فى النقاط الآتية :

١ - ان نقدم للتلميذ صورة واضحة عن قدراته وميوله وصفاته
الشخصية وقيمه وأهدافه وظروفه الاجتماعية .

٢ - أن نقدم للتلميذ المعلومات اللازمة لحل مشكلته ، كأن نقدم له
بيانا عن مستويات التعليم المختلفة ونوع الدراسة بها وتكاليفها واللغات
التي تستخدم فى هذه الدراسة ... كما نقدم له بيانا عن الحاجة الى نوع
التخصص الذى يختاره واحتمالات التقدم فى الأعمال المتصلة به .

٣ - أن نساعد التلميذ على أن يوفق بين قدراته وميوله وغير ذلك
من صفاته الشخصية وبين ما تتطلبه الدراسات المتنوعة من هذه الصفات،
وذلك لكى يختار نوعا من الدراسة لا يرتفع فوق مستوى قدراته ،
فلا يستطيع النجاح فيه ، او نوعا من الدراسة اقل من مستوى هذه
القدرات فلا يستخدم فيه قدراته وامكانياته ، والتلميذ فى الحالتين معرض
للفشل أو للسأم من الدراسة التى يتابعها فضلا عما ينتج عن هذا من آثار
نفسية ضارة .

٤ — وفي بعض الأحيان نجد أن التلميذ يحتاج الى نوع من المساعدة يتعلق بعادات الاستذكار والدراسة وبالوسائل التي تساعد على النجاح .. وكذلك بتوزيع وقت الدراسة على المواد المختلفة واستغلال اوقات الفراغ، وقد ظهر من اجابات التلاميذ لاستفتاء أجرى بينهم أن التكيف الدراسي كان من أهم النواحي التي تشغلهم والتي عبروا صراحة عن حاجتهم الى معاونة اخصائيين فيها .

٥ — ومن الممكن أيضا أن تساعد التلميذ على حل مشكلاته المنصلة بالدراسة من بعيد مثل المشكلات الصحية والاقتصادية والأسرية التي تؤثر في نتيجة دراسته واقباله عليها .

٦ — وثمة نوع آخر من المساعدات يتعلق ببعض النواحي الخاصة باحدى المواد الدراسية وهذا ما نطلق عليه التعليم العلاجي ، وفيه نعاون التلميذ على التغلب على مشكلة خاصة بمادة معينة . مثل اتقان بعض المهارات المتعلقة بمادة الحساب مثلا ، او التغلب على النقص في القراءة ، او اقداره على المناقشة ..

وأخيرا يمكن القول ان التوجيه التعليمي هو جزء من عملية التربية ذاتها ، وأنه يجب أن ينم في صورة تتفق مع الفلسفة التربوية التي تسير عليها المدرسة ، وهو عملية لا يقوم بها فرد واحد ، وانما هو مسئولية الجميع من حيث أنه يحتاج الى تعاونهم من ناحية دراسة التلميذ نفسه .. ثم من ناحية مساعدته على التغلب على مشكلته ، وكل ذلك لا يتعارض مع ضرورة وجود اخصائي في التوجيه التربوي ويكون هو المرجع الذي يعود اليه الجميع لاستشارته .. والى أن يوجد هذا الموجه التربوي ، فان المدرس يحتل مكانة ممتازة في هذه الناحية نظرا لأن التلاميذ كثيرا ما يقصدونه طالبين مساعدته ، ولأنه أكثر منهم معرفة بأنواع الدراسات والامكانيات المتعلقة بمادة تخصصه .

التوجيه المهني :

يعرف التوجيه المهني بأنه مساعدة الفرد على اختيار المهنة التي تتفق مع ميوله وقدراته وظروفه الاجتماعية والشخصية ، ثم مساعدته على أن يعد نفسه لهذه المهنة وأن يتقدم فيها وأن يصل الى أقصى ما يمكنه من نجاح فيها .

ومن هذا التعريف نلاحظ وجوه الشبه القوية بين التوجيه التعليمي والتوجيه المهني ، بل ان كثيرا من المختصين في التوجيه يذهبون الى

اعتبارهما نوعا واحدا يمكن أن نطلق عليه التوجيه التعليمى المهنى ، نظرا لأن التوجيه يستهدف — الى حد بعيد — اعداد الفرد لمهنة ما .. كما أن التوجيه المهنى — فى كثير من الأحيان — يتطلب توجيهها تعليميا يسبقه ، واعدادا تربويا خاصا .

ويمكن أن نلخص خطوات التوجيه المهنى فيما يأتى :

١ — جمع المعلومات المتعلقة بالمهن المختلفة وتقديمها للتلاميذ فى صورة واضحة بحيث تتاح لهم فرصة الموازنة بين المهن المختلفة من جميع النواحي .

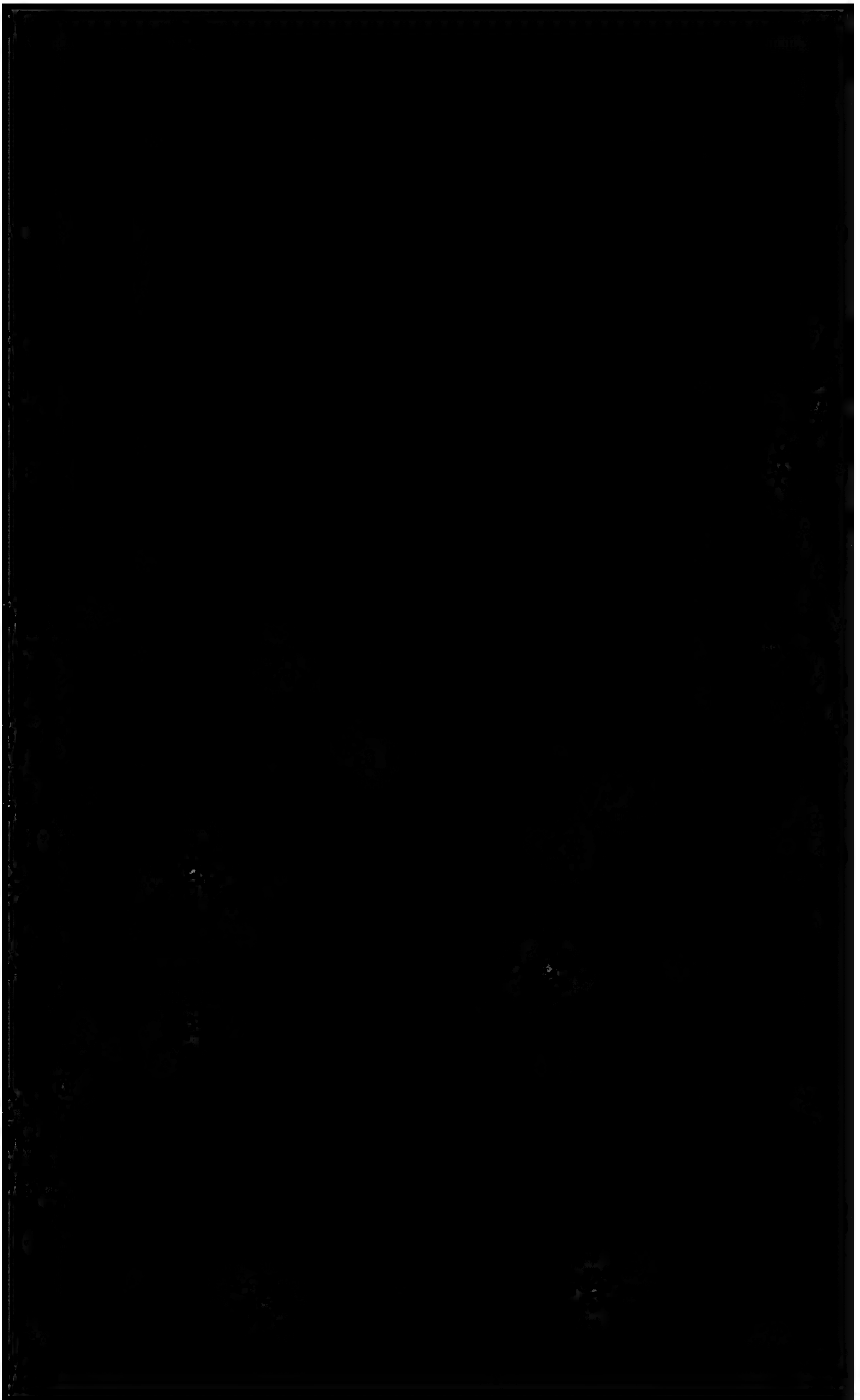
٢ — تقديم صورة واضحة للفرد عن استعداداته وميوله المهنية وصفاته الشخصية التى تؤثر فى حصوله على مهنة معينة وتكيفه معها .

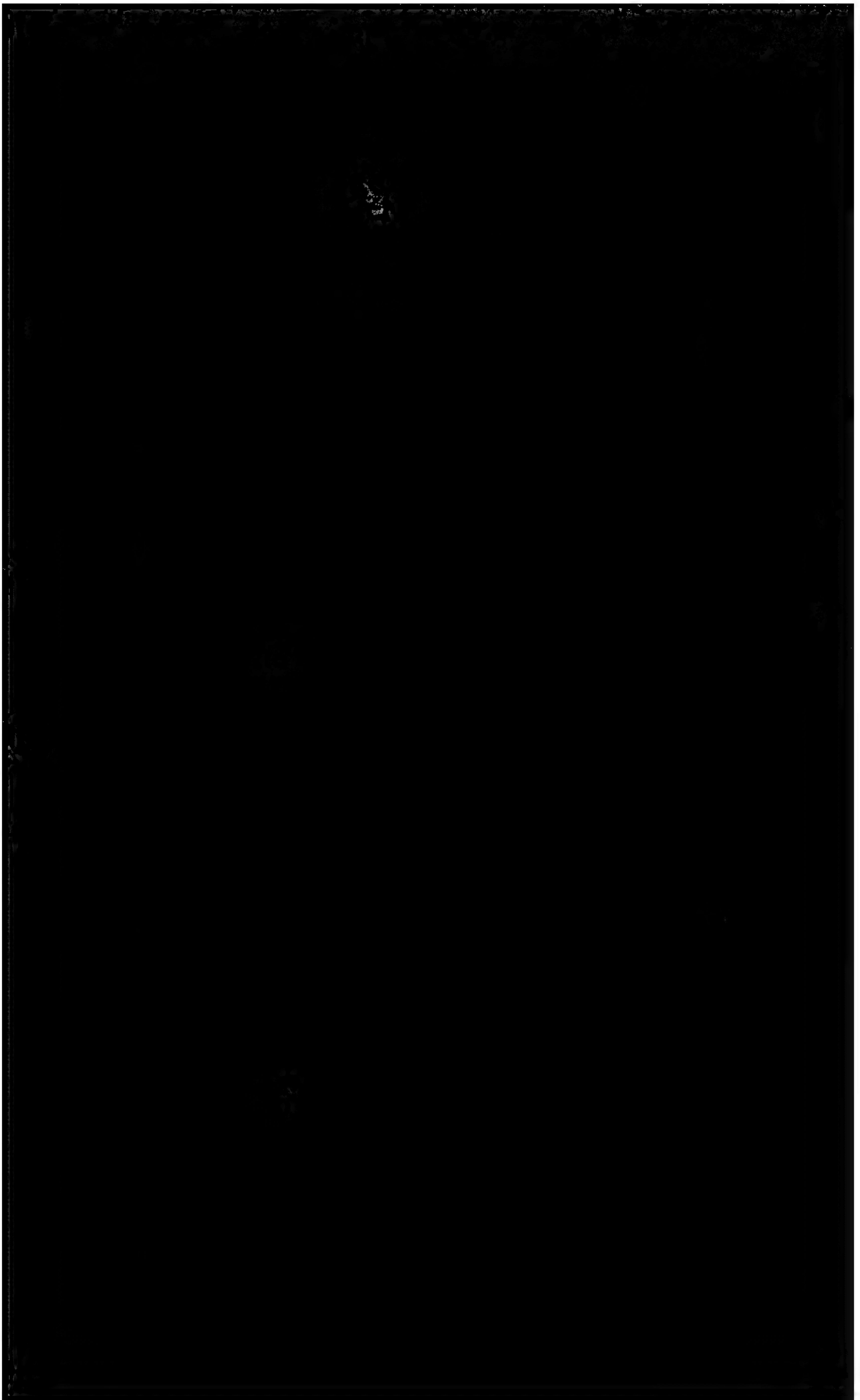
٣ — مساعدة الفرد على أن يوفق بين الصورة التى يكونها عن عالم العمل . والصورة التى يكونها عن نفسه ، بحيث يستطيع أن يختار أفضل المهن ملائمة له ولظروغه .

٤ — مساعدة الفرد على أن يتكيف مع المهنة الجديدة التى يمارسها وينقأب على المشكلات التى تعوق نجاحه فيها .

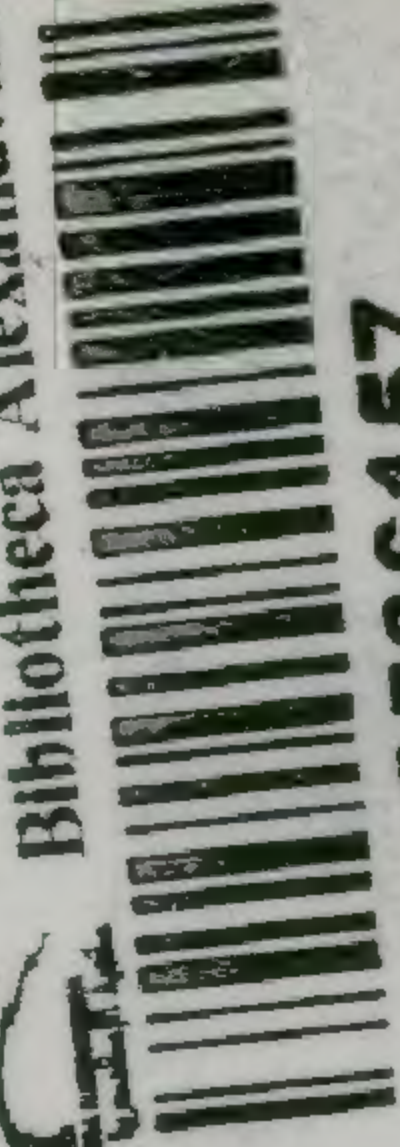
وهكذا نجد أن التوجيه المهنى عملية أصعب من النوجيه التعليمى . نظرا لأن التوجيه المهنى عملية متخصصة تحتاج الى معرفة كبيرة بأنواع العمل المختلفة . كما تحتاج الى معرفة بالقدرات التى تتطلبها المهن المتعددة ..

وأخيرا فإن عملية النوجيه هى فى صميمها عملية تربوية ، اذ انها تساعد على النمو الشخصى للفرد فى مختلف الميادين ، كما انها يجب أن تكون موضع اهتمام كل المسئولين عن التربية والتعليم ، ذلك أن التربية فى أساسها هى عملية تنمية متوازنة لجميع عناصر شخصية الفرد . حتى يشب مواطنا نافعا فى مجتمعه القامى المتطور .





Bibliotheca Alexandrina



0536157